



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Man kennt so viele Sprachen!“

Language Awareness und Sprachbewusstheit in der mehrsprachigen Volksschulklasse

Verfasserin

Julia Wohlgenannt

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft

Betreuerin

Univ.-Prof. Mag. Dr. Brigitta Busch

Dank

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen Damen und Herren bedanken, die wesentlich zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben.

Das sind die beiden Lehrerinnen, denen ich für ihre Zeit und ihre pädagogische Expertise danken möchte. Das sind die Kinder, bei denen ich mich dafür bedanke, dass sie sich auf meine Fragestellung eingelassen und mir spannende Einblicke in ihre Sprachwelten ermöglicht haben.

Das ist Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Brigitta Busch, der ich für ihre fachliche und menschliche Betreuung, vor allem für die regelmäßigen und motivierenden Rückmeldungen auf meine Arbeit großen Dank aussprechen möchte.

Danken möchte ich meinen lieben Freundinnen, Eva Huber und Antonia von Trott zu Solz: Eva, für die gemeinsam verbrachte Zeit, nicht nur aber besonders während der Entstehung dieser Arbeit und den dabei stattfindenden regen Austausch fachlicher und gemütsbezogener Art; Toni, für das Korrekturlesen und ihre unterhaltsamen Kommentare am Zeilenrand.

Meinem Freund Florian Kahofer danke ich für seine Präsenz, die mich bei der Entstehung dieser Arbeit sehr unterstützt hat, und auch für seinen tatkräftigen Einsatz beim Erledigen der Formalitäten.

Ich bedanke mich auch ganz herzlich bei meinen Eltern für ihre unbeirrte moralische aber auch finanzielle Unterstützung während meiner Studienzeit.

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung und Vorschau auf die Arbeit	7
2. Spannungsfeld Mehrsprachigkeit	11
2.1 Ausgangslage Mehrsprachigkeit - Die Sprachenvielfalt an Wiener Volksschulen	11
2.1.1 Individuelle Mehrsprachigkeit	12
2.1.2 Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit	14
2.2 Mehrsprachigkeit als Ziel – Schulischer Sprach(en)unterricht.....	16
2.3 Sprachideologien und Konzeptionen von Sprache.....	18
2.4 Zusammenfassung	20
3. Sprachbewusstheit – Language Awareness des Individuums.....	21
3.1 Spracherwerb und Sprachbewusstheit.....	22
3.2 Sprachbewusstheit im schulischen Kontext.....	23
3.3 Sprachideologische und gesellschaftliche Einflüsse.....	25
3.4 Zusammenfassung	27
4. Language Awareness als Unterrichtskonzept.....	29
4.1 Ursprung.....	29
4.2 Definitionen und Ziele	30
4.3 Verschiedene Dimensionen von Language Awareness	31
4.4 Critical Language Awareness	32
4.5 Kompetenzen und die Rolle der LehrerInnen.....	33
4.6 Zusammenfassung	34
5. Forschungsdesign	35
5.1 Datenerhebung.....	36
5.1.1 Sprachenporträts - Gruppendiskussion	36
5.1.2 Das leitfadengestützte ExpertInneninterview	37
5.2 Die Daten.....	38
5.2.1 Das Untersuchungsfeld – Zugang und Beschreibung.....	38
5.2.2 Erhebungssituation und Transkription der Sprachenporträts.....	40

5.2.3 Erhebungssituation und Transkription der Interviews.....	41
5.3 Die Datenauswertung.....	42
5.3.1 Vorgehensweise bei der Analyse.....	42
6. Auswertung der Gespräche	46
6.1 Ausgangslage Mehrsprachigkeit - Sprachenvielfalt in der Klasse.....	47
6.2 Konzeptionen zu Sprache	49
6.3 Zuordnung und Bewertung von Sprachen und Sprachgemeinschaften.....	53
6.4 Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein.....	61
6.5 Beschreibung von Sprachverhalten und -anwendung.....	70
6.6 Sprachenvergleich und Sprachdifferenzbewusstsein.....	72
6.7 Zusammenfassung der Analyse.....	78
7. Resumé und Ausblick.....	79
8. Literaturverzeichnis	83
9. Anhang	91
9.1 Abstract Deutsch	91
9.2 Genehmigung	93
9.3 Lebenslauf.....	95

1. Einführung und Vorschau auf die Arbeit

Dass wir es an Österreichs Schulen mit einer sehr hohen **Sprachenvielfalt** zu tun haben, ist mittlerweile allgemeines Wissen. Dieser Tatsache wird jedoch oft negativ und defizitorientiert begegnet. Anlass und Motivation für diese Arbeit lieferten Begegnungen und Erfahrungen mit mehrsprachigen Kindern sowie Lehrerinnen in Wiener Volksschulen, während meiner Ausbildung zur Volksschullehrerin, die entgegen traditioneller, monolingualer Zugänge, die mehrsprachige Realität unserer Gesellschaft aufgreifen, sichtbar und im Unterrichtsalltag positiv erfahrbar machen.

Ein Anliegen dieser Arbeit ist, **Language-Awareness (LA)**, ein Unterrichtsansatz, dessen Wurzeln bereits in den 1960ern liegen, aber der unserer faktischen demographischen Ausgangssituation immer noch entgegenkommen kann, näher zu untersuchen. Ich möchte aufzeigen, wie gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit aktiv in den volksschulischen Unterricht miteinbezogen werden können indem die von mehrsprachigen Kindern mitgebrachten Kompetenzen ins Zentrum von Sprach(en)unterricht gerückt werden. Dabei wird von einem sehr weiten Mehrsprachigkeitsbegriff ausgegangen, in dem auch innersprachliche Varietäten als Form von Mehrsprachigkeit miteinbezogen sind.

Sprachbewusstheit ist innerhalb dieses Konzepts die von Kindern mitgebrachte Kompetenz, die sich durch jeglichen Umgang mit Sprache(n) vom Kleinkindalter an entwickelt und in Äußerungen über Sprache sichtbar wird. Die Relevanz von Language Awareness und Sprachbewusstheit im pädagogischen Konzept wird im folgenden Zitat verdeutlicht:

„Wenn Kinder Sprachliches kommentieren, haben sie schon Vorstellungen von und Einstellungen zu Sprachlichem, die sie im Formulieren als Subjektive Theorie konstruieren. Lehrpersonen erfahren dadurch etwas über das Denken der Kinder, so dass sie ihr Lernangebot daran orientieren können. So zu verfahren ist eine alte Regel der Schulpädagogik (Anknüpfen an Bekanntes, der intake beim input) und eine neue Erkenntnis der Neurobiologie (Entfalten des Neuen anknüpfend an vorhandene neuronale Strukturen). Umso wichtiger, die Sprachen, die zwei- und mehrsprachige Kinder in die Schule mitbringen, und die Reflexionen darüber laut werden zu lassen und aufzugreifen.“ (Oomen-Welke 2000: 147)

Im Fokus der Arbeit steht daher die Untersuchung individueller, kindlicher Sprachbewusstheit im Kontext von Schule und Mehrsprachigkeit, um daran anschließend methodisch-didaktische Überlegungen zu einer praktischen Umsetzung der Miteinbeziehung von Sprachbewusstheit anzustellen.

Dazu wird folgender Forschungsfrage nachgegangen:

„Welche Manifestationen von Language Awareness und Sprachbewusstheit finden sich bei SchülerInnen und Lehrerinnen in Bezug auf die mehrsprachige Lebensrealität der SchülerInnen am Beispiel einer Wiener Volksschulklasse?“

Die Arbeit gliedert sich wie folgt:

Im **zweiten Kapitel** widme ich mich einer allgemeinen Theoriebesprechung zu Mehrsprachigkeit, in der zunächst die sprachenvielfältige Situation der Schulen in Wien nach der Studie „Multilingual Cities“ von Brizic/Hufnagl (2011) beschrieben wird. Anschließend folgen verschiedene Theorien, die unterschiedliche Seiten, individuelle, innersprachliche, gesellschaftliche, fremdsprachliche,... von Mehrsprachigkeit beleuchten um die Spannweite des Begriffs aufzuzeigen.

Im **dritten und vierten Kapitel** werden die Begriffe der individuellen Sprachbewusstheit und Language Awareness getrennt voneinander beschrieben. Die von mir verwendete Trennung dieser Begrifflichkeiten erschien mir aus folgendem Grund notwendig und plausibel: In der Literatur zum Thema Sprachbewusstheit und Language Awareness kommt es allgemein zu sehr vielfältigen und uneinheitlichen Verwendungen von Begriffen. Allen Begriffen ist in ihrer Konzeption jedoch gemein: „So diffus und unscharf der Begriff Language Awareness ist, so gemeinsam sind die Ziele, die damit erreicht werden sollen.“ (vgl. Oomen-Welke 2002: 55). Um Klarheit in die von mir verwendete Terminologie zu bringen, möchte ich vorab klären, wie ich die Begriffe verwende, um zu meinem Ziel, der Beantwortung der Forschungsfrage im Hinblick auf die Erweiterung des LA-Ansatzes zu kommen:

Um die individuelle Seite von Sprachbewusstheit als Kompetenz von SprecherInnen zu beschreiben, übernehme ich angelehnt an Mo

rkötter (2004) den Begriff Sprachbewusstheit als Überbegriff, da dieser die Prozesshaftigkeit der Fähigkeit besser wiedergibt, als das Sprachbewusstsein, welches eher etwas Statisches bezeichnet (Morkötter 2004: 37). Zunächst werden unterschiedlichste Dimensionen von Sprachbewusstheit beleuchtet. Als Ergebnis des dritten Kapitels findet sich eine Modellierung des Begriffs für die Belange dieser Arbeit.

Den Terminus Language Awareness verwende ich angelehnt an die Beschreibungen in der Literatur als Unterrichtskonzept und -methode in mehrsprachigen Kontexten (z.B. in Hélot 2007; James/Garrett 1992; Luchtenberg 2010; Morkötter 2004). Im vierten Kapitel wird Inhalten eines solchen Konzepts auf den Grund gegangen.

Im **fünften Kapitel** wird das in dieser Arbeit angewendete Forschungsdesign näher beschrieben. Methodisch ist die hier vorliegende Einzelfallanalyse der ethnografischen Feldforschung (z.B. Blommaert/Dong (2010) zuzuordnen, in der unterschiedliche Daten zur Beantwortung einer Forschungsfrage zusammengeführt werden. Das Kapitel beinhaltet Beschreibungen der verwendeten Erhebungsmethoden, der relevanten Kontextinformationen, sowie des Auswertungsvorgangs.

Im **sechsten Kapitel** ist die Auswertung der Kindergespräche innerhalb sechs verschiedener Themenbereichen dargestellt:

- Ausgangslage Mehrsprachigkeit - Zusammenfassende Darstellung der erhobenen Sprachenvielfalt
- Konzeptionen zu Sprache
- Zuordnung und Bewertung von Sprachen und Sprachgemeinschaften
- Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein
- Beschreibung von Sprachverhalten und -anwendung
- Sprachenvergleiche und Sprachdifferenzbewusstsein

In **siebenten Kapitel** werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und mögliche methodisch-didaktische Konsequenzen in Form eines Ausblickes für den Unterricht, davon abgeleitet.

2. Spannungsfeld Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist sowohl Ausgangslage als auch angestrebtes Ziel schulischer Arbeit, sie ist Teil individueller sowie gesellschaftlicher Prozesse und liegt aktuell in einem Spannungsfeld wissenschaftlicher Definitionen und Beschreibungen einerseits und schulischer Handlungspraxis andererseits.

Ausgehend von der von Brizic/Hufnagl durchgeführten Studie „Multilingual Cities“ (2011), die die sprachliche Vielfalt der Wiener Volksschulen als Ausgangslage für schulische Arbeit abbildet, kläre ich anschließend den Begriff *Mehrsprachigkeit* für die Belange dieser Arbeit. Dafür nähere ich mich dem Begriff auf einer individuellen sowie einer gesellschaftlichen Ebene. Gleichzeitig möchte ich neue notwendige Sichtweisen zum Thema Mehrsprachigkeit aufzeigen, die zu einem Unterrichtsziel „Mehrsprachigkeit“ beitragen und Grundlage für einen LA-Ansatz darstellen. Der Begriff *Mehrsprachigkeit* wird in der Literatur oft vom Begriff der *Zweisprachigkeit* abgekoppelt. In dieser Arbeit werden diese Begriffe jedoch nicht voneinander unterschieden und *Mehrsprachigkeit* als Überbegriff verwendet, da, wie in weiteren Ausführungen erörtert wird, Sprachen hier nicht als zählbare Einheiten verstanden werden.

2.1 Ausgangslage Mehrsprachigkeit - Die Sprachenvielfalt an Wiener Volksschulen

In der Studie „Multilingual Cities“ (Brizic/Hufnagl 2011) wurden Kinder der 3. und 4. Schulstufe an 234 Wiener Volksschulen - also 90% aller Wiener Volksschulen - auf differenzierte und ausführliche Weise über ihre Sprachbiographie, ihr (familiäres) Sprachverhalten aber auch ihre Sprachlernwünsche befragt. Ziel war es, sprachliche Ressourcen und Potentiale offenzulegen und die hohe Komplexität an Sprachen und Herkunft abzubilden, mit denen Wiener Lehrkräfte im schulischen Alltag arbeiten. Das Ergebnis der Studie zeigt eine große sprachliche Vielfalt der SchülerInnen an Wiener Volksschulen. So wurden insgesamt 110 verschiedene Familiensprachen aufgenommen (vgl. Brizic/Hufnagl 2011: 27). Interessant an der Studie ist aber vor allem die differenzierte Art der Erhebung: denn selbst wenn Kinder ausschließlich Deutsch als Familiensprache angegeben hatten, bedeutete dies nicht per se eine

Erfassung in der Kategorie absoluter „Einsprachigkeit“. Durch weiteres Nachfragen wurden Berührungspunkte zu anderen Sprachen offensichtlich, die „durch den schulischen Englischunterricht bzw. weitere Fremdsprachen, durch Freundschaften sowie durch individuelle Sprachinteressen“ entstehen können (Brizic/Hufnagel 2011: 41). Ein weiteres Beispiel für eine differenzierte Erfassung der Mehrsprachigkeit in dieser Studie, ist die Erfassung der Sprachenvitalität über die Kategorien Sprachrezeption, Sprachproduktion, Sprachwahl in der Kommunikation mit der Mutter sowie „liebste Sprache“ des Kindes (ebd.: 132).

Der folgende Abschnitt zeigt, welche Konzeptionen zu individueller sowie gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit bestehen. Dabei werden auch deren zugrundeliegenden Sprachideologien angesprochen.

Ich erörtere nun Konzeptionen zur *Mehrsprachigkeit* ausgehend vom Begriffspaar *individuell* und *gesellschaftlich*, angelehnt an die in der Literatur häufig vorgenommene Dichotomisierung (vgl. z.B. Huber-Kriegler 1994; Christ 2009; Fürstenau 2011). Die Dichotomie soll nun aber nicht das Bild zweier komplementärer Bereiche von Mehrsprachigkeit vermitteln, sie dient lediglich der Annäherung an das Thema aus unterschiedlichen, miteinander interagierenden Perspektiven.

2.1.1 Individuelle Mehrsprachigkeit

Individuelle Mehrsprachigkeit kann begrifflich unter innersprachlicher, aktueller und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit beschrieben werden. Wesentlich ist die Kraft individueller Mehrsprachigkeit auf die Herausbildung menschlicher Identitäten. Was das bedeutet und unter welchen gesellschaftlichen, sozialen und wissenschaftlichen Konzeptionen mehrsprachige Individuen betrachtet werden, ist Inhalt dieses Kapitels.

Kein Mensch ist einsprachig, denn individuelle Mehrsprachigkeit beginnt bereits bei *innersprachlicher* Mehrsprachigkeit. So bezeichnet Wandruszka einen zunächst „einsprachigen“ Menschen aufgrund seines Dialekts, seines Soziolekts und Idiolekts, sowie aufgrund seiner Aneignung an und Wissen an und über Fachsprachen und

seiner differenzierten Anwendung von Standardsprache und Register, usw. bereits als mehrsprachig (vgl. Wandruszka 1979 zit. nach Huber-Kriegler 1994: 136f.).

Von Christ (2004) stammt der Begriff der *aktuellen* Mehrsprachigkeit, was bedeutet, dass ein Mensch grundsätzlich in der Lage ist, mehrere Sprachen zu erwerben oder zu lernen. Seine Definition ist nicht an den Beherrschungsgrad einer zweiten oder weiteren Sprache gekoppelt: es geht um die Ausbaufähigkeit vorhandener, wenn auch nur eingeschränkter Sprachfertigkeiten (vgl. Christ 2004: 31).

Individuelle Mehrsprachigkeit bezieht sich weiters auf *lebensweltliche Mehrsprachigkeit*, was heißt, dass ein Individuum in unterschiedlichen Bereichen seines Lebensalltags mit unterschiedlichen Sprachen konfrontiert ist, diese in unterschiedlichen Kontexten erwirbt und anwendet. Dies trifft besonders auf MigrantInnen und SprecherInnen von Minderheitensprachen zu, deren Familiensprache sich häufig von der Unterrichtssprache in der Schule unterscheidet. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist u.a. geprägt durch den sozialen und rechtlichen Status der Sprachen, unterschiedliche Erwerbsbedingungen der Sprachen, Sprachmischungen, situationsabhängige Sprachenwahl und ist vor allem von starkem Handlungscharakter gekennzeichnet (vgl. Fürstenau 2011: 30). Mehrsprachiger Spracherwerb und Sprachverhalten sind eng verknüpft mit *Identitätskonstruktion* und Selbstwahrnehmung der SprecherInnen. Besondere identitätsstiftende Kraft misst Krumm (2009) den Familiensprachen zu, die auch dann wesentlicher Teil der Identität ausmachen, wenn eine andere Sprache „dominiert und besser beherrscht wird“ (Krumm 2009: 238). Er zeigt auf, dass die Sprachen eines Individuums stets „ihren biographisch wichtigen, für das Selbstbild zentralen Ort in der Lebensgeschichte“ (Krumm 2009: 241) einnehmen und SprecherInnen ihre Identität mehrsprachig konstituieren, was dem in unserer Gesellschaft standardisierten monolingualen Identitätskonzeptionen widerspricht: „Mehrsprachig aufwachsende Menschen werden von unserer Gesellschaft als nicht verwurzelt, nicht harmonisch betrachtet.“ (Krumm 2009: 236).

Abwehrende Reaktionen der Mehrheitsgesellschaft auf Herkunftssprachen von Minderheiten, starke Assimilationserwartungen und Geringschätzung der

Herkunftssprachen können innere *Sprachkonflikte* bei SprecherInnen von Minderheiten hervorrufen und eine Anpassung an diese Haltung bedeuten. Dies kann sich in Abwehrhaltungen oder Minderbewertungen der Familiensprache und der eigenen Mehrsprachigkeit zeigen.

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird noch immer häufig unter tendenziell defizitären Aspekten beschrieben und problematisiert, was in Begriffen wie „doppelte Halbsprachigkeit“ zum Ausdruck kommt (vgl. Fürstenau 2011: 30). Auch die in diesem Zusammenhang oft vorgenommene Einteilung der Sprachen in *Muttersprache/Erstsprache* einerseits und *Zweitsprache* andererseits entspringt traditionellen Mehrsprachigkeitskonzepten. Die Verwendung derer Begrifflichkeiten wird zunehmends in Frage gestellt wie beispielsweise bei Garcia (2009):

„But in the communicative complexity of 21st century,stimulated by the movement of people, information, goods and services the concept of a first and a second language begun to unravel.“ (Garcia 2009: 143)

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist nicht unter dem Blickpunkt von dominierenden normativen Konzepten zu betrachten, die z.B. in ausgewogene oder dominante Mehrsprachigkeit einteilen, Mehrsprachigkeit als additiven Spracherwerb ansehen oder Sprachkompetenzen an einsprachigen Normen messen (vgl. Fürstenau 2011: 30). Auch ist sie nicht unter rein ökonomischen Gesichtspunkten, unter dem Nutzen zu sehen, denn mehrsprachige Individuen „sehen, verstehen und gebrauchen ihre Sprachen nicht primär unter funktionalen Aspekten, sondern vor allem im Rahmen ihrer Identitätsbewusstwerdung und ihrer Familienbindung“ (Krumm 2009: 245).

2.1.2 Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Im Gegensatz zu sozial und politisch idealisierten Vorstellungen nationalstaatlicher Einsprachigkeit ist die, tendenziell als illegitim angesehene, Mehrsprachigkeit der Normalfall: Mehrsprachigkeit ist „die faktische sprachliche Lage der Gegenwartsgesellschaft, relativ unabhängig davon, wo man lebt.“ (Gogolin 2004: 55)

Sprachen weisen *innersprachlich Varietäten* auf, die, wie bereits erläutert, auch auf individueller Ebene zum Ausdruck kommen. Das Deutsche ist in sich eine *plurizentrische* Sprache, was bedeutet, „dass in den einzelnen deutschsprachigen Staaten, insbesondere in Österreich, der Schweiz und Deutschland, eigene Staatsvarianten der deutschen Standardsprache festzustellen sind“. (Muhr 1997: 76). Die Situation des Österreichischen Deutsch ist dabei geprägt von einer starken Orientierung am - oft als das „richtigere“ empfundene - Bundesdeutschen Deutsch und einer Abwertungshaltung der eigenen Standardsprache bzw. wird die Österreichische Standardsprache oft mit Dialekt gleichgesetzt.

Forschungen zum Österreichischen Deutsch forcieren die Erstellung Österreichischer Wörterbücher und Grammatiken sowie die Bewusstmachung der österreichischen Standardvarietät im (Deutsch-)Unterricht, in dem auch Vergleiche mit bundesdeutschen oder schweizerischen Ausdrücken miteinfließen sollen:

„Das macht es möglich, die schon vorhandene innere Mehrsprachigkeit intensiv zu fördern, größere Bewußtheit und mehr Geläufigkeit in verschiedenen Varianten des Deutschen zu erreichen.“ (Muhr 1997: 106)

Außerdem existieren in Österreich verschiedenste Regionalsprachen, womit der „regional markierte, sprechsprachliche Gesamtbereich unterhalb der normierten und kodifizierten Standardsprache“, also *Dialekt und Umgangssprachen*, gemeint sind (Lenz 2007: 2). Das Verhältnis Standardsprache und Dialekt ist vergleichbar mit mehrsprachigen Situationen, so erwähnt Krumm (2009), dass in Bildungskontexten bereits Commonsense darüber herrscht, dialektsprechende Kinder beim Schuleintritt bei ihren Dialekten „abzuholen“ und erst allmählich zur Standardsprache heranzuführen (vgl. Krumm 2009: 234).

In Österreich existiert Mehrsprachigkeit außerdem aufgrund historischer Gegebenheiten. Die sechs in Österreich offiziell anerkannten *autochthonen sprachlichen Minderheiten* sind die der SlowenInnen, KroatInnen, UngarInnen, TschechInnen, SlowakInnen und Roma und Sinti. Seit 2005 gilt auch die Österreichische Gebärdensprache als anerkannte Minderheitensprache (vgl. De Cillia/Wodak 2006: 19ff).

Weitere für die Entstehung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit essentielle Faktoren, sind auf die sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend *verändernden globalen Migrationsdynamiken* – kleinere Gruppen von Menschen wandern aus immer mehr Ländern in immer mehr verschiedene Weltregionen – zurückzuführen. Dadurch kommen herkunftsbezogen, sprachlich, kulturell und sozial zunehmend heterogene Gesellschaften zustande, die in der Literatur als *Super-Diversities* bezeichnet werden (vgl. z.B. Vertovec 2007; Blommaert/Rampton 2011).

Blommaert/Rampton (2011) beschreiben auf Grundlage von „Super-Diversities“ einen notwendigen Wandel in der soziolinguistischen Forschung zu Sprachen, Sprachgruppen und deren Kommunikation:

„Rather than working with homogeneity, stability and boundedness as the starting assumptions, mobility, mixing, political dynamics and historical embedding are now central concerns in the study of languages, language groups and communication.“ (Blommaert/Rampton 2011: 3)

Blommaert/Rampton (2011) postulieren damit eine Abkehr von Sprachideologien, die Konzeptionen von Einzelsprachen beinhalten und SprecherInnen in homogene Sprachgruppen von voneinander getrennten Einzelsprachen zusammenfassen. So auch Busch (2011), die darauf hinweist, dass nicht mehr von „einheitlich verlaufender Normbiographien“ auszugehen ist und sich das Schulwesen auf Menschen einzustellen hat, „die verschiedene Sprachen und Codes oft gleichzeitig und ungesteuert im Kontakt erwerben.“ (Busch 2011: 49). Sie erwähnt in diesem Zusammenhang auch die allgemeine Tendenz sprachlicher „Entstandardisierung“, was u.a. in der Sprachpraxis im Kontext neuer Kommunikationsmittel, wie z.B. SMS, zum Vorschein kommt (vgl. Busch 2011: 49).

2.2 Mehrsprachigkeit als Ziel – Schulischer Sprach(en)unterricht

Kommen wir nun zu den Zielen mehrsprachiger Bildungs- und Unterrichtskonzepte. Wie sieht der Umgang mit Mehrsprachigkeit nun im Rahmen schulischen Sprach(en)unterrichts aus? Welche Ziele werden verfolgt? Mehrsprachigkeit gilt, wie auf der Homepage des BMUKKs nachzulesen ist, als eines der Bildungsanliegen

der österreichischen Schul- und Sprachenpolitik. (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/sprachenpolitik>, Stand: 17.09.12.)

Im Schulsystem sind daher folgende Sprachdomänen in unterschiedlichen Ausprägungen untergebracht: Deutsch als Unterrichtssprache, Deutsch als Unterrichtsfach, traditioneller Fremdsprachenunterricht, die Sprachen der autochthonen Minderheiten und die Sprachen der MigrantInnen (vgl. De Cillia/Krumm 2010). Problematisiert wird dabei die Isoliertheit der einzelnen Domänen:

„Eine Mehrsprachigkeitsdidaktik als Bewusstseinsbildung für Sprachen, in der Bezüge zwischen den Fremdsprachen und der/den Erstsprache/n entwickelt werden, sowie als Vermittlung von Kommunikationsstrategien bei verschiedenem Gebrauch der Sprachen in unterschiedlichen Kontexten, ist in österreichischen Schulen noch nicht präsent[...]“ (De Cillia/Krumm 2010: 23)

Krumm (2004) schreibt von einem vorherrschenden „isolierend-additiven Konzept von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit“ (Krumm 2004: 105), dass die faktische lebensweltliche Mehrsprachigkeit der österreichischen Gesellschaft ausklammert. Ebenso weist Gnutzmann (2004) darauf hin, dass eine Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht nur als isoliertes Lernen von Einzelsprachen zu verstehen ist, sondern als ein übergeordnetes Lernziel mit einem ganzheitlichen Verständnis von Mehrsprachigkeit. Dazu zählen ein durchgängiges Mehrsprachigkeitskonzept von der Grundstufe bis zur Matura, eine stärkere Miteinbeziehung von Minderheiten- und MigrantInnensprachen, verstärkt sprachübergreifendes Lernen und *language (learning) awareness* (vgl. z.B. Gnutzmann 2004: 49; De Cillia/Krumm 2010: 23).

Ein weiterer kritischer Punkt ist, wie Niedrig (2002) folgende sprachpolitisch gängige Vorstellung von Mehrsprachigkeit beschreibt: Mehrsprachigkeit wird oft nur als für den Zielspracherwerb notwendigerweise "unvermeidliches Durchgangsstadium" toleriert, dabei wird der Gebrauch der Ausgangssprachen der Kinder allenfalls als „Hilfssprachen beim Übergang zur Zielsprache Deutsch“ und als „als Symptom sprachlicher Inkompetenz“ gewertet (Niedrig 2002: 8).

2.3 Sprachideologien und Konzeptionen von Sprache

Das Konzept *Sprache* entstand in Europa im Zuge der Bildung von Nationalstaaten, im Zuge dessen einzelne Varietäten als National- und Standardsprachen festgelegt wurden (vgl. De Korne 2012: 3; Gal 2006: 13 ff.).

Beim europäischen Sprach-Konzept handelt es sich demnach nicht um die menschliche Fähigkeit des *Sprechens*, sondern um ein ganz bestimmtes Set an Fertigkeiten. Teilweise wurden im vorangegangenen Kapitel über Mehrsprachigkeit bereits vorherrschende Annahmen über Sprache(n), angesprochen. Hier seien grundlegendste sprachideologische Konzeptionen noch einmal zusammengefasst (vgl. De Korne 2012; Gal 2006)

- Sprachen werden als regelgeleitete Entitäten aufgefasst
- Es wird eine unidirektionale Beziehung zwischen Sprache und Kultur angenommen
(vgl. De Korne 2012: 3)
- Sprachen sind benennbar (Deutsch, Türkisch, Französisch) und werden in sich als homogen angesehen
- Sprachen sind zählbares Eigentum (jemand kann mehrere Sprachen „haben“)
- Sprachen sind eingrenzbar und voneinander abgrenzbar. Diese Sprachgrenzen werden durch Nichtverstehen als offensichtlich angenommen. Dadurch entsteht die weitere Annahme: Nichtverstehen kann durch Übersetzung überwunden werden
- Sprachformen werden gemeinhin dann als Sprachen anerkannt, wenn sie verschriftlicht, literarisiert und normiert sind. Trifft dies auf Sprachen nicht zu, werden sie als unterentwickelt, unmodern oder als unzivilisiert gewertet
(vgl. Gal 2006: 14f)

Sprachideologien sind also Annahmen, Einstellungen und Konzeptionen über die Beschaffenheit und die Funktion von Sprache(n). Sie sind eng verknüpft mit politischen und ökonomischen Interessen an SprecherInnen, an ethnischen oder anderen Interessensgruppen oder Nationalstaaten. Sprachideologien werden nicht immer explizit ausgedrückt, sondern kommen häufig über kommunikative Praktiken von SprecherInnen zum Ausdruck. Ausdrücke von Sprachideologien sind z.B. *Wahrnehmungen* und *Bewertungen* von Sprache und Diskurs, welche im

Interesse bestimmter sozialer und kulturellen Gruppen hergestellt wurden: was z.B. als sprachlich „richtig“, „falsch“ oder „ästhetisch“ wahrgenommen oder gewertet wird, kommt durch soziale Erfahrungen zustande, die stark von politisch-ökonomischen Interessen abhängig sind. In erzieherischen sowie institutionellen Kontexten dominiert eine *standard language ideology*, was charakterisiert ist durch:

„[...] linguistic mystification undertaken by dominant institutions designed to simultaneously valorize the standard language and other aspects of mainstream culture while devaluing the non-standard and its associated cultural forms.“ (Kroskrity 2001: 502)

Der Fokus auf die Standardsprache, wie er in europäischen Ländern praktiziert wird, versteckt und prägt gleichzeitig, die tatsächliche Sprachpraxis, im Speziellen der SprecherInnen von Minderheiten und MigrantInnengruppen (vgl. Gal 2006: 14). Busch (2008) schreibt der Sprachwissenschaft eine bedeutende Rolle in der Freilegung vorherrschender Sprachideologien zu. Vermehrt werden *heteroglossische Sprachideologien* als aufkommendes Pendant zu monolingualen Sprachideologien beschrieben:

„An alternative flexible ideology of language has emerged that focuses on repertoires (Gumperz 1968), communicative competence (Hymes 1972) and social registers (Agha 2007) employed by speakers to meet communicative needs.“ (De Korne 2012: 4)

Ins Zentrum rücken nun also vermehrt *kommunikative Praktiken*, die über das sogenannte *Sprachenrepertoire* individueller SprecherInnen ermöglicht werden. Das Sprachenrepertoire unterscheidet sich vom dominierenden Konzept des Einzelsprachensprechers, folgendermaßen:

"Das Repertoire umfasst Sprachen, Varietäten, Codes und Register ebenso wie ein akkumuliertes Wissen über situationsadäquate Verwendung und gesellschaftliche Bewertungen von Sprache." (Busch 2011: 51).

Der Rückgriff auf das gesamte Sprachenrepertoire eines Individuums geschieht unter dem Gesichtspunkt, möglichst das gesamte kommunikative Potential nützen zu können. Das Sprachenrepertoire eines Individuums steht dabei immer in enger Abhängigkeit von sozialen und politischen Machtverhältnissen und persönlichen Erfahrungen (vgl. Busch 2011: 49ff). Zur Diskussion steht vermehrt eine Umsetzung

eines *heteroglossischen* Zugangs im Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Schule, der im Gegensatz zu einem monolingualen und einem multikulturellen Zugang, das vielfältige sprachliche, hierarchisch-sprachideologisch geprägte Repertoire von SchülerInnen miteinbezieht.

So stellt Gogolin (2010) schulische Konzepte additiver, aufeinanderfolgender Mehrsprachigkeitskompetenzen in Frage. Mehrsprachige Kompetenzen entsprechen, wie bereits erwähnt, eben nicht einem Nebeneinander verschiedener Einzelsprachen, sondern: „Vielmehr sei die Fähigkeit, in mehreren Sprachen zu handeln, auch mit der Kompetenz verbunden, die Sprachen gleichzeitig einzusetzen – je nach Anlass und Notwendigkeit.“ (Gogolin 2010: 542). Eine bezeichnende Kompetenz, Sprachen notwendigerweise gleichzeitig einzusetzen ist beispielsweise *Translanguaging*, wie García (2009) beschreibt:

„Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential.“ (Garcia 2009: 140)

Mit dieser Arbeit möchte ich Language Awareness als eine mögliche Umsetzung dieser aktuellen Debatten der Soziolinguistik im Schulalltag einordnen.

2.4 Zusammenfassung

Sinn und Ziel dieses Kapitels war es, die grundlegende Begriffe zu *Mehrsprachigkeit* zu besprechen, die Ausgangspunkte dieser Arbeit darstellen. Die in diesem Kapitel beschriebenen theoretischen Konzeptionen zu Mehrsprachigkeit bilden den wissenschaftlichen Kontext, in dem Theorien zu Sprachbewusstheit und zu Language Awareness eingebettet werden. In weiterer Folge sind sie auch Grundlage für die Untersuchung der Kindergespräche und Lehrerinneninterviews.

Zum Anlass wird in dieser Arbeit die faktische Mehrsprachigkeit als Ausgangslage an Wiener Volksschulen herangezogen, um sich dem Begriff durch eine Beschreibung individueller und gesellschaftlicher Dimensionen zu nähern. Dabei zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen der faktischen sprachlichen Vielfalt und monolingualen Konzeptionen von Individuum und Gesellschaft.

3. Sprachbewusstheit – Language Awareness des Individuums

Individuelle Sprachbewusstheit kann wie Sprechen als menschliche Fähigkeit bezeichnet werden. Sie entwickelt und manifestiert sich bereits im Säuglingsalter, erfährt weitere Prägungen und Entwicklungen durch schulischen (Sprach-)Unterricht, und steht in seiner Entwicklung unter den Einflüssen von Sprachgebrauch bis hin zum Erwachsenenalter (vgl. Hug 2007). Untersuchungen zur Sprachbewusstheit unterscheiden sich hinsichtlich ihres Fokusses: Entstandene Arbeiten widmeten sich einerseits spracherwerbstheoretischen und kognitiven Aspekten (vgl. z.B. Ellis 2008), als auch pädagogischen und sprachlehrndidaktischen Aspekten (vgl. z.B. Oomen-Welke 2003; Andresen/Funke 2003) sowie sozialen und lichen Komponenten zur Modellierung von Sprachbewusstheit (z.B. Cichon 1998: 35ff;). Oomen-Welke (2003) beschreibt Sprachbewusstheit als Zusammenspiel zwischen angeeignetem Sprachwissen sowie Sprachaufmerksamkeit was

„bedeutet, dass auf der Grundlage des aufmerksamen Gebrauchs einer oder mehrerer Sprachen Regularitäten, Beziehungen (sowie aktuell Unerklärbares) wahrgenommen, kognitiv bearbeitet und Einstellungen dazu entwickelt werden.“ (Oomen-Welke 2003: 453)

Sprachbewusstheit kann also allgemein als „*Aufmerksamkeit* auf Sprachliches“ bezeichnet werden. Um diese äußern zu können, sind sogenannte „metasprachliche Fertigkeiten“ notwendig, die im Laufe des Spracherwerbs und des -lernens angeeignet werden (vgl. Oomen-Welke 2003: 453).

Eine weitere für diese Arbeit relevante Definition zu Sprachbewusstheit liefert Morkötter (2004), die Sprachbewusstheit in ihrer Definition in drei verschiedene Geltungsbereiche aufteilt: Sie betrachtet Sprachbewusstheit als (a)Mittel (instrumentelle Funktion) sowie als (b)Ziel (emanzipatorische Funktion) des Sprachenlernens und (c)„als ein individuelles dynamisches Gefüge von Kognitionen, Einstellungen und Emotionen einer Person zu Sprache(n) und zum Lernen und Lehren von Sprachen.“ (ebd. 2004: 37). Die für den Sprachunterricht wesentliche *Sprachlern- und Sprachlehrbewusstheit* fallen unter den kognitiven und emotionalen Aspekt von Sprachbewusstheit.

Durch die Gliederung des Sprachbewusstheits-Konzepts in eine instrumentelle, eine emanzipatorische und eine affektiv-emotionale Funktion ist eine differenzierte Betrachtung des Begriffs möglich. Morkötter (2004: 38) erläutert dies mit einem Beispiel:

„Der Vorteil der hier vorgenommenen dreigliedrigen Konzeption des Begriffs ist, dass zwischen emanzipatorischen Zielen wie beispielsweise eine Reflexion über sprachliche Vielfalt und der Bewusstheit einer Person über diese Vielfalt zu einem gegebenen Zeitpunkt differenziert werden kann.“

Im Folgenden wird Sprachbewusstheit ausgehend vom kindlichen Spracherwerb über schulische Kontexte bis hin zu sozialen und gesellschaftlichen Aspekten diskutiert, wodurch die Breite des Begriffs gezeigt werden soll. Anschließend wird eine zusammenfassende Darstellung von Sprachbewusstheit, was als Ausgangspunkt für die Analyse dienen wird, gegeben.

3.1 Spracherwerb und Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit wird in der Literatur oft als eine Form von Sprachwissen definiert, welches sich weiters in implizites sowie explizites Wissen einteilen lässt. Kindlicher Erstspracherwerb passiert in erster Linie automatisch und implizit: Kinder erwerben komplexes Sprachwissen und grammatische Strukturen durch ihre kommunikative Anwendung, ohne die Grammatik erklärt zu bekommen oder sie selbst erklären zu können. Explizites Sprachwissen wird hingegen bewusst von den SprecherInnen wahrgenommen und eingesetzt (vgl. Ellis 2008: 119 ff). Die Gegenüberstellung von explizitem und implizitem, bewusstem und unbewusstem Erwerb und Wissen soll nun aber nicht dazu führen, die Bereiche voneinander abgetrennt und aufeinanderfolgend zu sehen, wie Andresen/Funke (2003) betonen, da „in der sprachlichen Handlungspraxis Sprachproduktion/-rezeption und Thematisierung von Sprache gemeinsam auftreten.“ (Andresen/Funke 2003: 439) . Es existiert aber offensichtlich ein Zusammenhang zwischen impliziten und expliziten Erwerbs- und Wissensformen. Betrachtet man Sprachbewusstheit im Spracherwerb, zeigt sich, dass explizites Sprachwissen bereits im frühkindlichen Spracherwerb in der Mutter/(Bezugsperson)-Kind-Interaktion auftritt. Sprachlicher Input wird von Kindern demnach nicht nur wahrgenommen und nachgesprochen,

sondern sehr wohl „bewusst verarbeitet, um die Erkenntnisse aus den Verarbeitungsprozessen in neue Interaktionen umzusetzen und zu testen.“ (Rafik Trad 2009: 35), wodurch es zu einer Selbststeuerung des Spracherwerbs kommt. Sprachbewusstheit ist im Zweit- und Fremdspracherwerb eine Art Schnittstelle zwischen implizitem und explizitem Sprachwissen. So definiert Morkötter (2004) Sprachbewusstheit als „Mittel des Sprachenlernens“, das durch den Transfer zwischen implizitem und explizitem Wissen hervor kommt (vgl. ebd. 2004: 37). Als Indikatoren für Sprachbewusstheit in Morkötters Definition von Sprachbewusstheit in Sprachlernprozessen stehen bereits unsichere metasprachliche Äußerungen sowie „Wahrnehmungen und Äußerungen des Nicht-Verstehens“ (ebd. 2004: 39).

Oomen-Welke (vgl. 2003: 454ff) beschreibt kindliche Entwicklungsschritte von Sprachbewusstheit im Kontext unterschiedlicher Sprachkontaktsituationen. Eine wesentliche Form frühkindlicher Sprachbewusstheit ist, sowohl bei monolingualen als auch bei simultan zweisprachigen Kindern, das Erkennen von Verschiedenheit von Sprachen, was bereits im Kleinkindalter über Prosodie und Sprachklang wahrgenommen wird. Bei späterem Kontakt mit anderen Sprachen in Zweit- oder Fremdspracherwerbssituationen, werden Sprachdifferenzen nicht mehr nur auf phonetischer sondern auch auf lexikalischer Ebene wahrgenommen. Die Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein steht außerdem in enger Abhängigkeit mit erweitertem Sprachwissen, das z.B. im Rahmen schulischen Grammatikunterrichts erworben wird. Sprachdifferenzbewusstsein bezieht sich aber ebenso auf innersprachlich wahrgenommene Unterschiede zwischen regionalen Varianten und Standardsprache (vgl. Häcki-Buhofer 1993: 179ff).

3.2 Sprachbewusstheit im schulischen Kontext

Andresen/Funke (2003) legen ihr Hauptaugenmerk auf den bewussten und gesteuerten Erwerb, also das Erlernen von Sprachbewusstheit, und sehen die Notwendigkeit einer verstärkten Einbindung von Sprachbewusstheitsbildung in schulischen Lernkontexten. Dabei spielt der Schriftspracherwerb und in weiterer Folge die Ausbildung von „literater Sprachlichkeit“ und einer „reflexiven Einstellung

zu sprachlichen Erscheinungen“ (Andresen/Funke 2003: 448) eine wesentliche Rolle.

Auch Oomen-Welke (2003) geht auf Sprachbewusstheit im schulischen Kontext ein. Sprachbewusstheit wird hernach durch Erweiterung von Sprachwissen im gesteuerten Unterricht ausgebaut: In der Schule nimmt „das Erklären und Verstehen von Strukturen einen hohen Stellenwert ein.“ (Oomen-Welke 2003: 456). Dadurch entstehen mitunter Spannungen zwischen dem in der Schule gelehrteten Sprachwissen, also dem „deklarativen Wissen über Sprachsystem und Sprachgebrauch“ (ebd. 453) und der metasprachlichen Bewusstheit:

„weil das Sprachwissen der Schulsprache eher mit den Polen ‚richtig – falsch‘ operiert, die metasprachliche Bewusstheit dagegen die Möglichkeiten des Verfahrens einer Sprache oder der Sprachen überhaupt im Blick hat.“ (ebd.: 456)

Wesentlich ist auch durch Unterricht sich fortsetzende Entwicklung metasprachlicher Bewusstheit, die mit der Fähigkeit sich metasprachlich auszudrücken einhergeht. Die eng mit Sprachwissen und Sprachbewusstheit verbundene Ausbildung von metasprachlicher Bewusstheit, entsteht in mehrsprachigen Situationen durch den Kontakt und die Konfrontation mit der Anderssprachigkeit. Wie diese ‚Konfrontation‘ innerhalb von Sprachkontaktsituationen gestaltet ist, darunter fällt auch die Frage wie Anderssprachigkeit bewertet wird, hängt mitunter von den Einstellungen und Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen ab (vgl. Oomen-Welke 2003: 457).

Vor allem bei lebensweltlich mehrsprachigen Kindern kommt eine ausgeprägte *Sprachlernbewusstheit* hinzu, die sich darin äußert, dass sie bereits im Grundschulalter Angaben zu ihrer Sprachenbiographie machen, dabei Erst- vom Zweitspracherwerb voneinander abgrenzen und ihren aktuellen Stand beurteilen (vgl. ebd.: 456).

Im Zusammenhang von metasprachlicher Bewusstheit, möchte ich nun den Begriff *Metasprache* genauer klären, da er in der Literatur als Werkzeug und Indikator für Sprachbewusstheit behandelt wird. Kocianova (2005) liefert folgende Definition für den Begriff: Metasprache „[bezieht] sich auf sprachliche Handlungen, deren Gegenstand die Sprache selbst ist.“ (Kocianova 2005: 73). Metasprache bezeichnet also konkrete Ausdrücke und Äußerungen, die beim Reflektieren und Sprechen über

Sprache fallen. Ein Blick in die Literatur zeigt weiter die Vielschichtigkeit des Begriffs Metasprache. Keen (1997) unterscheidet zwischen zwei Ebenen von Metasprache nämlich zwischen einer

„[...] metalanguage of discourse, whose categories are ad hoc and fuzzy, and a ‘contrived’ metalanguage of structure which has more sharply defined categories related in more systematic ways.“ (Keen 1997: 437)

Mit diskursiver Metasprache sind hier kommunikationsbeschreibende Begriffe gemeint, die soziale Interaktionen (z.B. Gespräche, Klatsch), Genre (z.B. Diskussionen), Sprechakte (Versprechen, Ankündigungen), usw. beschreiben (vgl. Keen 1997: 437). Berry (2005) teilt Metasprache in eine traditionelle, eine terminologische und eine angewandte bzw. reflexive Interpretation des Begriffs ein. Die terminologische entspringt dabei der traditionellen Auslegung von Metasprache, in deren Auslegung Metasprache das ist, was alltagsbegrifflich in die Grammatik fällt. Diese umfasst Aspekte der Phonologie, Morphologie, Syntaktik, Semantik, Lexik und Pragmatik (vgl. Hug 2007; Kocianova 2005). Die angewandte Dimension von Metasprache ist ein ganzheitlicheres Konzept:

„Metalanguage is more than terminology, more than just a specialised body of lexis. It applies to all aspects of language that is used to talk about language, to features of grammar and discourse as well.“ (Berry 2005: 17)

Einen Überblick zu vorliegenden Untersuchungen zur kindlichen Entwicklung der Metasprache gibt beispielsweise Kirschhock (2004).

3.3 Sprachideologische und gesellschaftliche Einflüsse

Sprachbewusstheit entsteht durch den Umgang mit Sprachen in der Gesellschaft, denn SprecherInnen leben und erleben ihre Mehrsprachigkeit im Kontext sozialer und politischer Rahmensetzungen. Die Schule ist eine dieser Instanzen, die bestimmte Sprachformen ausschließt, akzeptiert oder aber voraussetzt, was Auswirkungen auf Sprachbewertung und -wissen der individuellen SprecherInnen hat:

„Allemaal versucht der einzelne Sprecher, die Informationen, Erfahrungen und Bewertungen, die er macht und/oder erfährt, zu einer möglichst kohärenten Gesamtinterpretation zu verbinden.“ (Kremnitz 1994: 55)

Gerade über Bildungsinstitution gelangen individuelle SprecherInnen verschiedener Sprachgruppen zu dem Wissen zu welcher Sprachgemeinschaft sie zugeordnet werden, zu Wissen und Bewertungen sprachinterner Unterschiede (Varietäten), zu pragmatischem Wissen und zu Wissen über Kultur ihrer Sprachgemeinschaften. Sie lernen sich als SprecherInnen einer bestimmten Sprachgruppe von anderen Sprachgruppen abzugrenzen. Status und Prestige von Sprachen ergeben sich durch ihre Anwendung und Legitimität in der Gesellschaft und übertragen sich auf die einzelnen SprecherInnen. Kremnitz (1994) benennt diese Art von Sprachbewusstheit, die von individuellen SprecherInnen gezogenen Verbindungen von Wissen und Bewertung, *Sprachideologie*. (vgl. Kremnitz 1994: 54ff.)

Auch Cichon (1998) bezieht die soziale und gesellschaftliche Seite des Sprachbewusstseinsbegriffs mit ein und beschreibt es als „die zentrale interne Steuerungsinstanz unseres gesamten Sprachverhaltens.“ (Cichon 1998: 37). Dabei geht es um ein Zusammenspiel zwischen SprecherInnen, Sprache und gesellschaftlicher Kommunikation. Sprachbewusstsein funktioniert ganzheitlich und ist nur teilweise bewusst und kontrollierbar. Um das Sprachbewusstsein in seiner Funktion zu beschreiben verwendet Cichon dichotome Begriffspaare:

individuell – kollektiv

Sprachbewusstsein entsteht durch den individuellen Spracherwerb, der aber stets unter dem Einfluss kollektiver (Sprach-)Normen steht. Über „internes“ Sprachbewusstsein (vgl. Gauger 1976:51; 1981: 225f. nach Cichon 1998) erfolgen kognitive Abgrenzungen zwischen dem, was als sprachlich richtig und falsch aufgefasst wird, über „externes“ Sprachbewusstsein (vgl. Gauger 1976:51, 1981: 225f. nach Cichon 1998) erfolgen kollektive Abgrenzungen von SprecherInnen einer Sprachgemeinschaft zu anderen im Sinne einer „kulturellen Identität“ (vgl. Cichon 1998: 37f; 53).

bewusst - unbewusst

„Alles anschaulich Gegebene, das als solches wahrgenommen werden kann, ist bewusstseinsfähig. Ob es wirklich wahrgenommen wird, hängt von der Disposition unseres Bewusstseins ab.“ (Cichon 1998: 53). Sprachbewusstsein hat eine steuernde Funktion des Sprachverhaltens, diese Steuerungsfunktion kommt aber nur teilweise bewusst zum Einsatz.

konstant – veränderlich

Sprachbewusstsein ist relativ stabil, es verändert sich jedoch über zirkuläre, selbstregulierende und dynamische Sprachbewusstseinsprozesse, die durch Wissenserweiterungen und Sprachanwendung angetrieben werden. (vgl. ebd. 1998: 54)

homogen – heterogen

Dieses Begriffspaar geht auf die inhärente Vielschichtigkeit von Sprachbewusstsein ein, die zu Widersprüchen im Sprachverhalten führen. Sprachbewusstsein besteht also im Großen und Ganzen aus „inhaltlich weitgehend kohärenten Verhaltensregulatoren“, die aber „zu divergenten Manifestationen führen [können].“ (ebd. 1998: 54)

Der Begriff von Metasprache wird in Cichons Ausführungen erweitert, indem er schreibt, Sprachbewusstsein manifestiert sich „im sprachlichen Metadiskurs“ in drei konkreten Ausprägungen: in sprachbezogene Deutungen, in Bewertungen und in Sprachverhaltensbeschreibungen (vgl. ebd. 1998: 50).

3.4 Zusammenfassung

Welche Erkenntnisse lieferte nun die theoretische Besprechung zur individuellen Sprachbewusstheit? Sprachbewusstheit entwickelt sich sowohl unbewusst als auch bewusst in den verschiedenen Spracherwerbs-, -lern- und -gebrauchskontexten. Es entwickelt sich sprachunabhängig, sowohl in monolingualen und mehrsprachigen Settings, wenn auch nicht gleichermaßen. Sprachbewusstheit umfasst Sprachdifferenzbewusstsein, deklaratives Wissen über Sprache(n) und ihre

Strukturen (z.B. Grammatik), Einstellungen zu Sprachen und Sprechgemeinschaften, sowie Einstellungen zum Sprach(en)lernen und zu Sprachverhalten. Die Entwicklung individueller Sprachbewusstheit steht stets unter gesellschaftlich praktizierten sprachideologischen und sprachhabituellen sowie (sprach)biographischen Einflüssen. Individuelle Sprachbewusstheit manifestiert sich in Äußerungen, Beschreibungen, Reflexionen und Bewertungen, die sich auf verschiedenste Aspekte von Sprache beziehen, und zusammenfassend als Metasprache und –diskurs bezeichnet werden können.

Die Untersuchung dieser Arbeit richtet ihr Hauptaugenmerk auf Beschreibungen allgemeiner Sprachkonzeptionen, geäußerte Einstellungen zu Einzelsprachen und Sprechgemeinschaften, Beschreibungen von Sprachlernbiographien und Sprachverhalten, zusammenfassend also einer soziolinguistischen und sprachbiographischen Seite von Sprachbewusstheit.

Nicht in die Untersuchung miteinbezogen sind daher deklaratives Sprachwissen und Beschreibungen grammatikalischer Sprachstrukturen, die in anderen Arbeiten über Sprachbewusstheit häufig im Zentrum stehen.

4. Language Awareness als Unterrichtskonzept

In diesem Kapitel wird der bestehende Unterrichtsansatz von Language Awareness als didaktisch-methodisches Konzept im Umgang mit mehrsprachigen SchülerInnen aufgearbeitet. Beginnend bei seiner Entstehungsgeschichte, werden Definitionen und Ziele sowie Inhalte des Konzepts näher beschrieben. Besonderes Hauptaugenmerk liegt auf dem Ansatz des Critical Language Awareness, der vorherrschende Sprachideologien und –praktiken in der Schule aufgebrochen sehen will. Der letzte Teil widmet sich der Rolle und Ausbildung der Lehrenden hinsichtlich mehrsprachiger Rahmenbedingungen im Schulalltag.

4.1 Ursprung

In den 1960er und 70er Jahren schlugen LinguistInnen in Großbritannien eine Überarbeitung der Sprachlehrpläne an den öffentlichen Schulen vor. Daraus entwickelte sich die Language-Awareness-Bewegung. Maßgeblich war dabei Hawkins' Veröffentlichung „Language Awareness – an Introduction“ im Jahr 1984, die Hawkins als eine Antwort auf schulsystemische Probleme wie Analphabetismus (*illiteracy*) und Misslingen des Fremdsprachenunterrichts in Großbritannien schrieb. LA sollte als fächerübergreifendes Konzept den Sprachunterricht verbessern indem die SchülerInnen dazu ermuntert werden, fragend und forschend an Sprache(n), auch außerhalb des Unterrichts, heranzugehen. Durch die Aufnahme von LA im Schulcurriculum sollte die Möglichkeit geschaffen werden, die in den Klassen vorhandene Sprachenvielfalt aufzugreifen, die Erst-, Zweit- und Fremdsprachen der SchülerInnen in Sprachlernprozessen verstärkt miteinzubeziehen und Sprachlehrende verstärkt miteinander zu vernetzen. Außerdem stellt Hawkins LA als Konzept gegen Vorurteile vor (vgl. Hawkins 1984). Der LA-Ansatz breitete sich, auch als Reaktion auf die durch Migration verstärkte mehrsprachige Realität an den Schulen, in den 1990er Jahren in Europa aus und wurde teilweise in verschiedenen Schul- und Unterrichtsprojekten umgesetzt. In Österreich entwickelte beispielsweise das „Zentrum für Schulentwicklung“ zu dieser Zeit Materialien für einen „Sprach- und Kulturunterricht“ in der Volksschule (vgl. Hélot 2007: 372).

4.2 Definitionen und Ziele

Was ist in LA-Ansätzen im schulischen Kontext nun enthalten? Um diese Frage zu beantworten möchte ich vorerst einen Blick auf verschiedene Definitionen von LA werfen, um dann näher auf die Bestandteile eines LA-Konzepts einzugehen. Donmalls (1985) in der Literatur häufig zitierte Definition von LA ist eher weit gehalten, bezieht sich auch noch nicht konkret auf Schule und Unterricht, beinhaltet jedoch Kernessenzen des Ansatzes: „Language Awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life.“ (Donmall 1985: 7). In der Definition, die auf der Homepage der „Association Language Awareness“ zu finden ist, wird LA im Kontext von Sprachenlernen definiert:

„[...]Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.“ (<http://www.languageawareness.org/web.ala/web/about/tout.php> : 17.09.12)

In Hélot’s (2007) Beschreibung von LA findet sich der Anspruch von LA über Einzelsprachenunterricht hinauszugehen und zur Förderung von Sprachenvielfalt beizutragen: „(...) LA does not mean learning many different languages but learning about language in general and languages in the plural.“ (Hélot 2007: 343). Letztendlich möchte ich noch Luchtenberg’s Definition von LA erwähnen, die Inhalte von LA als Unterrichtskonzept zusammenfasst:

„LA [ist ein] sprachdidaktisches Konzept, mit dem ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollen.“ (Luchtenberg 2010: 107)

Zusammenfassend geht es um die Entwicklung und Förderung individueller Sprachbewusstheit mit den Zielen:

„Das Interesse für und die Beschäftigung mit eigenen und anderen, auch fremden Sprachen verhilft zu sprachlicher Bewusstheit; Sprachlernbewusstheit entsteht und unterstützt das Sprachenlernen; Offenheit für andere Sprachen und Kulturen führt zu Offenheit gegenüber den Menschen, also zur Verständigung über innere und äußere Grenzen hinweg.“ (Krumm/Oomen-Welke 2004: 5)

4.3 Verschiedene Dimensionen von Language Awareness

Wie aus den Definitionen bereits ansatzweise herauszulesen ist, handelt es sich bei LA um einen ganzheitlichen Sprachvermittlungsansatz wie auch Morkötter (2004) anmerkt. Um die Beschaffenheit eines LA-Ansatzes in seiner Ganzheitlichkeit im Schulunterricht greifbarer zu machen, gehe ich nun näher auf die einzelnen Teilbereiche ein, die in der Literatur als Einteilung in fünf interaktiv miteinander agierende Teilbereiche zu finden sind: die affektive, die performative, die kognitive, die soziokulturelle und die politische Ebene (vgl. James/Garrett 1992; Morkötter 2004; Hélot 2007). Der Fokus liegt im Folgenden auf der politischen Ebene, der sich im Rahmen eines „critical language awareness“-Ansatzes niederschlägt.

Die affektive Ebene...

...bezieht sich auf die emotionale Komponente des Sprachenlernens, wozu Spaß und Freude an Sprache(n), Sprachsensibilisierung und -einstellungen, „insbesondere die Bildung einer positiven Einstellung des Lerners zur (Fremd-)Sprache und zu ihren Sprechern“ (Morkötter 2004: 30) dazuzählen.

Die performative Ebene...

...wird in der Literatur als die „problematischste“ Ebene von LA bezeichnet: es geht hierbei um einen möglichen Zusammenhang zwischen erworbenem Sprachwissen und einer verbesserten lernerInnensprachlichen Performanz. James/Garrett (1992) kommentieren dies mit einem Zitat von Tinkel (1985):

„[There is] any reason why we should expect LA to improve language performance, for [...] LA work involves exploring the students' already-possessed intuitive language ability“ (Tinkel 1985:38 nach James/Garrett 1992: 17).

Morkötter (2004) erwähnt in diesem Zusammenhang den Widerspruch dieses Ansatzes mit der „Non-Interface-Position“ von Krashen, die die Trennung von explizitem und implizitem Wissen getrennt voneinander sehen (vgl. Morkötter 2004: 31).

Die kognitive Ebene...

...bezieht sich auf die konkrete Reflexion von Sprache(n), in der Sprache(n) einerseits in Bezug auf Muster, Regelmäßigkeiten, Kontrasten, Einheiten, Kategorien usw. genauer unter die Lupe genommen wird, andererseits geht es auch um Funktion und Verwendung von Sprache. Die kognitive Ebene widerspricht nicht, wie oft angenommen wird, einem kommunikativ orientierten Sprachunterricht, da sprachliche Formen mit kommunikativen Funktionen reziprok miteinander verbunden sind (vgl. Morkötter 2004: 31; James/Garrett 1992: 14f;).

Die soziokulturelle Ebene...

...beinhaltet eine anerkennende und befürwortende Reaktion auf Vielsprachigkeit und Multikulturalität. Auf dieser Ebene gewinnen im Gegensatz zu herkömmlichen Fremdsprachen wie Englisch oder Französisch weniger prestigehafte Minderheiten- und MigrantInnensprachen an Bedeutung (vgl. James/Garrett 1992: 13f; vgl. Morkötter 2004: 30;). Hélot beschreibt die soziokulturelle Ebene von LA als „form of plurilingual socialisation.“ (Hélot 2007: 374).

Die politische Ebene...

...ist eng verknüpft mit der soziokulturellen und wird von James/Garrett als „power domain“ bezeichnet. Dabei geht es um den Zusammenhang von Sprache und Macht, das manipulierende Potential und letztendlich um einen kritischen Umgang mit Sprache. Ausgehend von dieser Dimension entwickelte sich auch die Richtung „Critical Language Awareness“. (vgl. James/Garrett 1992: 14; Morkötter 2004: 30)

4.4 Critical Language Awareness

In CLA-Ansätzen, deren Entstehung eng verknüpft ist mit Theorien zu Sprachideologien (vgl. Kroskrity 2001:1), geht es um eine kritische Auseinandersetzung mit Sprache(n), um die Offenlegung von Sprachkonventionen und -praktiken und der damit verbundenen Ausübung und Durchsetzung von Macht und Ideologie (vgl. Fairclough 1992: 7ff). In seinem Buch *Critical Language Awareness*, postuliert Fairclough (1992) die dringliche Notwendigkeit von CLA im

(Sprach)Unterricht als Grundvoraussetzung für demokratische Erziehung und Bildung:

„People cannot be effective citizens in a democratic society if their education cuts them off from critical consciousness of key elements within their physical or social environment.“ (Fairclough 1992: 6)

Fairclough übt mit dem Ansatz Kritik an der in Bildungskontexten ausgeübten Ideologie der „Sprachangemessenheit“, die aufgrund ihrer Einteilung in Standardsprache auf der einen und Dialekten, Soziolekten usw. auf der anderen Seite, ihrer starren Orientierung und Konzentration am Lernziel „Standard-Sprache“, letztendlich an einer kreativen und kritischen Auseinandersetzung mit Sprache vorbeigeht (vgl. Fairclough 1992: 34ff).

4.5 Kompetenzen und die Rolle der LehrerInnen

García (2008) zeigt auf, dass *Multilingual Awareness* wesentlicher Bestandteil der LehrerInnenbildung darstellen sollte. Dies betrifft in Garcías Darstellungen nicht nur klassische ‚SprachlehrerInnen‘, sondern LehrerInnen aller Fächer und KlassenlehrerInnen, insbesondere an Schulen mit höherem Anteil an Kindern verschiedener Herkunftssprachen.

Fach- oder KlassenlehrerInnen, die Lerninhalte in einer anderen Sprache vermitteln als die SchülerInnen von zu Hause gewohnt sind, sollten nach García sprachwissenschaftliches Wissen unter folgenden Gesichtspunkten haben: fundiertes Wissen in und über die Sprache, in der sie unterrichten

- Wissen über pädagogische Methoden im Umgang mit mehrsprachigen SchülerInnen
- Wissen über Spracherwerb in Verbindung mit der Entwicklung von individueller Mehrsprachigkeit
- Wissen über soziale, politische und ökonomische Aspekte von Sprache(n)

Außerdem erwähnt García (2008: 389):

„[...]it would be desirable that these teachers have knowledge of and knowledge about the students’ many languages, but given the linguistic heterogeneity present in today’s classroom, this might be a theoretical impossibility.“

García weist daraufhin, dass die von ihr beschriebenen *Multilingual Awareness*-Kompetenzen in der allgemeinen LehrerInnenbildung (sie bezieht sich in ihrem Artikel auf Nordamerika und Europa) viel zu kurz kommen und gibt Vorschläge für die Umsetzung (vgl. Garcia 2008: 393ff).

De Korne (2012) kritisiert die Rolle der Lehrenden in Settings monolingualer Ideologien, in denen Lehrende als ExpertInnen und SchülerInnen als Unwissende, die es zu belehren gilt, positioniert sind. In einer Umsetzung heteroglossischer Ideologien in der Klasse ändert sich diese Rollenverteilung: die SchülerInnen werden als ExpertInnen ihrer Sprachen angesehen, als handelnde SprecherInnen und als „Co-Constructor“ von Wissen (vgl. De Korne 2012: 5).

4.6 Zusammenfassung

Bei der Beschreibung von einem Unterrichtsansatz LA als ein mögliches Unterrichtskonzept im Umgang mit mehrsprachigen SchülerInnen, ergeben sich drei miteinander in Beziehung stehende Schwerpunkte auf a)Lernziele b)vorherrschende Sprachideologien und die c)LehrerInnenbildung.

In punkto a)Lernziele bedeutet es, einen ganzheitlicheren und positiven Zugang zu Sprachen(n) und Sprachlernen in der Schule zu schaffen. Es steht nicht mehr nur eine verbesserte Sprachperformanz im Mittelpunkt von Sprachunterricht, sondern auch die Aneignung von Wissen über Sprachstrukturen und Sprachdifferenzen, Entwicklung von Einstellungen und Bewertungen von Sprache(n) sowie Wissen über die politischen und gesellschaftlichen Einflüsse auf Sprachen wodurch wir zu b)den vorherrschenden Sprachideologien kommen: diese werden in einem CLA-Ansatz aufgenommen, mit der Intention sie auch im Unterricht infrage zu stellen und zu durchbrechen. Bei c)der LehrerInnenbildung wurde gezeigt, welches Sprachwissen Lehrende mitbringen sollten, um mehrsprachige Klassen unterrichten zu können. Neben Sprachkönnen, sprachpädagogischem Wissen und Wissen über Spracherwerb ist das Wissen über soziolinguistische Aspekte sehr wesentlich.

5. Forschungsdesign

In der hier durchgeführten qualitativen Untersuchung handelt es sich um eine Einzelfallstudie bei der ethnographisch sowie konversationsanalytisch vorgegangen wurde, um die Forschungsfrage, die hier nochmals erwähnt sei, zu beantworten:

„Welche Manifestationen von Language Awareness und Sprachbewusstheit finden sich bei SchülerInnen und Lehrerinnen in Bezug auf die mehrsprachige Lebensrealität der SchülerInnen am Beispiel einer Wiener Volksschulklasse?“

Bei Einzelfalluntersuchungen handelt es sich um

„a qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a case) [...] over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information [...] and reports a case description and case-based themes“ (Creswell 2007: 73)

Es geht also um eine ganzheitliche, explorative Darstellung eines prägnanten Falls, dessen sozialer Tatbestände sowie Charakteristika.

Um Manifestationen von Sprachbewusstheit und LA zu untersuchen wurde also eine vierte Volksschulklasse in Wien, als zu untersuchender Einzelfall ausgewählt. Im Zentrum der Untersuchung liegen in einem Gruppengespräch getätigte Aussagen über Sprache(n) von SchülerInnen, die durch sprachbezogene Aussagen zweier Lehrerinnen teilweise ergänzt werden. Bereits im Vorfeld gibt es eine Darstellung von Hintergrundinformationen über die Schule und die Klasse (Schulprofil, Eindrücke aus Hospitationen, etc.).

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden weitere Hintergrundinformationen (z.B. soziolinguistische Beschreibungen von Minderheitensprachen) hinzugezogen, die zu einem besseren Verständnis und zur näheren Klärung der erhobenen Daten hinlänglich der Fragestellung dienen. Durch diese Vorgehensweise lässt sich diese Arbeit der ethnographischen Methoden zuordnen, in deren Vorgehensweise erhobene Daten immer in Zusammenhang mit damit verbundenen Kontextinformationen analysiert werden.

5.1 Datenerhebung

Ein Teil der Datenerhebung erfolgte über die Erstellung von Sprachenporträts und damit einhergehende Gruppendiskussionen. Ein weiterer Teil der Datengenerierung erfolgte in Form von zwei ExpterInneninterviews.

5.1.1 Sprachenporträts - Gruppendiskussion

Als eine Erhebungsmethode wurde die Erstellung von Sprachenporträts gewählt. Mit dieser multimodalen Methode können Sprachbiographien und sprachliche Ressourcen von SprecherInnen offengelegt werden, wodurch sie sich bei der Untersuchung von Sprachbewusstheit als geeignet erweist. Der Einsatz von Sprachenporträts hat seine Wurzeln in der Auseinandersetzung mit LA im Unterricht (vgl. Gogolin/Neumann 1991) und wurde vor allem in Wien, als Methode zur Darstellung sprachlicher Vielfalt und zur Untersuchung mehrsprachiger Biografien weiterentwickelt (vgl. Busch 2011: 52).

Den untersuchten SprecherInnen wird jeweils eine vorgezeichnete Körpersilhouette vorgelegt, in die sie ihr Sprachenrepertoire einzeichnen sollen. Nach Busch (vgl. 2011: 52) ist die Methode deswegen für die Darstellung und Untersuchung von Sprachbiografien und -ressourcen geeignet, da sie sich durch ihre bildliche Darstellung, nicht nur auf normative Erzählkompetenzen der SprecherInnen beschränkt. Die Methode bewirkt, dass biographische Erzählungen während oder nach dem Zeichenprozess „hervorgelockt“ werden. Für die Beantwortung meiner Forschungsfrage über sprachbewusste Manifestationen eignet sich dieses Instrumentarium, da es ein Gesprächsanlass zum Thema Sprache ist, und wie Krumm/Oomen-Welke (2004: 8) hinweisen: „Das Gespräch über Sprachen gibt dem Nachdenken der Kinder und Jugendlichen oft einen kleinen Schubs in Richtung metasprachlicher Reflexionen.“.

Um metasprachliche Reflexionen von Kindern zu untersuchen, wurde die Erstellung der Sprachenporträts methodisch in eine Gruppendiskussion eingebettet. Der Vorteil von Gruppendiskussionen ist, dass leichter eine natürliche und offene

Kommunikationssituation entsteht. Die Gruppendiskussion fokussiert nicht auf die Beantwortung zuvor gestellter Fragen, sondern möchte auch gruppendynamische Prozesse aktivieren, um "Relevanzstrukturen der Befragten und nicht die des Forschers zu Wort kommen zu lassen" (Vogl 2005: 30). Dabei unterliegen die von den GesprächsteilnehmerInnen relevantgesetzten Themen und Meinungen stets gegenseitiger Beeinflussungen, was aber als „konstitutiver Bestandteil“ der Methode anerkannt wird (Vogl 2005: 31). Außerdem wurde die Gruppendiskussion in dieser Arbeit als geeignete Erhebungsmethode angenommen, da die Interaktion unter bekannten Gleichaltrigen natürlicher und unbelasteter ist, als in einer von mir, als für die Kinder „fremde Forscherin“, gesteuerten Kommunikationssituation.

Wenn Kinder im Untersuchungsmittelpunkt stehen, unterliegen Methoden anderen Bedingungen als bei erwachsenen ProbandInnen, was psychische, interaktive, kognitive und linguistische Voraussetzungen anbelangt (vgl. Vogl: 28ff). Dem kommt auch die Erhebungsmethode der Erstellung von Sprachenporträts entgegen, da sie unterschiedliche Ausdrucksformen zulässt.

5.1.2 Das leitfadengestützte ExpertInneninterview

Als weitere Datenerhebungsinstrumente kamen leitfadengestützte, offene ExpertInneninterviews mit zwei Lehrerinnen zum Einsatz. Wie Bogner/Menz (2004) beschreiben, können ExpertInneninterviews aufgrund drei unterschiedlichen Funktionen zum Einsatz kommen: sie dienen einer ersten Exploration des zu untersuchenden Feldes, seiner Systematisierung oder stellen Grundlage für die Generierung von Deutungswissen dar. In dieser Arbeit wurden die ExpertInneninterviews einerseits ob ihrer Funktion zur Exploration des Feldes als auch zur Generierung von Theorien eingesetzt. Die Interviews mit den Lehrerinnen dienten also in einem ersten Schritt der Findung der Forschungsfrage, sie wurden aber auch als zu analysierendes Deutungswissen genutzt. Die von mir befragten Lehrerinnen sind nach ihrer langjährigen Berufserfahrung nach Bogner/Menz (2004: 14) als Expertinnen anzusehen:

"Demnach lassen sich Expertinnen und Experten als Personen verstehen, die sich – ausgehend von spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problemkreis bezieht - die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld (und damit auch die Handlungsbedingungen anderer) sinnhaft und handlungsleitend zu strukturieren."

5.2 Die Daten

An dieser Stelle folgt eine nähere Beschreibung des Kontextes in welchem die Daten entstanden sind. Dieser Schritt ist ein in der Ethnographie wesentlicher, da der Kontext stets Wirkung und Einflüsse auf die Ergebnisse zeigt. Ich möchte daher das untersuchte Feld, die Schule, die Klasse, die Lehrerinnen sowie die Erhebungssituationen der Sprachenporträts und der Interviews näher beschreiben.

An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass die untersuchten Daten anonymisiert wurden. Einerseits weil es sich teilweise um sehr persönliche Aussagen der Kinder über ihre Lebensgeschichten handelt, andererseits da dies eine Auflage für die Durchführung der Erhebung seitens des Stadtschulrats ist.

5.2.1 Das Untersuchungsfeld – Zugang und Beschreibung

Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist eine vierte Volksschulklasse einer öffentlichen Wiener Schule. Im Herbst 2009 verbrachte ich in dieser Klasse im Rahmen eines Hospitationspraktikums drei Tage, an denen mir, trotz der kurzen Zeit, die positive Einstellung der Klassenlehrerin gegenüber ihrer sprachlich sehr heterogenen SchülerInnengruppe bereits aufgefallen war: im rituellen Morgenkreis begrüßte sich die Klasse in verschiedenen Sprachen, in der Klassenbibliothek befanden sich verschiedensprachige Bücher, so auch die zweisprachigen Wörterbücher, die von der Lehrerin aktiv in den Unterricht miteinbezogen wurden. Ich konnte auch dabei sein, wie die Lehrerin mit den Kindern ein türkischsprachiges Lied erarbeitete. Nach einigen darauffolgenden Hospitations- und Unterrichtspraktika in anderen Schulklassen Wiens, blieb mir diese Klasse, hinsichtlich der Sprachpraxis und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit in einzigartiger Erinnerung.

Bei meiner Suche nach einem Diplomarbeitsthema kam ich im Jahr 2011 im Deutschförderkurs, der von einer ehemaligen Lehrerin der Schule für türkischsprechende Kinder der vierten Klassen organisiert und gehalten wurde, wieder mit Kindern dieser Klasse in Kontakt. Als ich das erste Mal als Gast in die Förderstunde kam, war die erste Frage eines Mädchens an mich: „Welche Sprachen sprichst du?“. Als ich ihr daraufhin antwortete, ich spräche Deutsch, Englisch, Französisch und ein bisschen Türkisch, begann sie mit mir sichtlich erfreut, ein paar Sätze auf Türkisch zu wechseln und lobte mich anschließend ob meiner guten Türkischkenntnisse. Bereits diese Interaktion beeindruckte mich ob dem offenen Umgang mit Sprache und der Sprachbewusstheit des Mädchens: für das Mädchen schien es klar zu sein, dass jede/r mehrere Sprachen spricht. Als es herausfand, dass außer Deutsch auch Türkisch eine gemeinsame Sprache ist, wechselte es auf Türkisch. Sein Lob auf meine türkischen Aussagen zeigen sein Selbstbewusstsein gegenüber der eigenen Türkischkompetenz, als auch Anerkennung gegenüber mir als Türkisch-als-Fremdsprachen-Lernende. Dadurch entschied ich mich diese Klasse hinsichtlich ihres Umgangs mit Mehrsprachigkeit zu untersuchen.

Die Schule selbst befindet sich in Wien in einem dicht besiedelten Gebiet mit vielen Substandardwohnungen. Aufgrund dieser geographischen Lage ist die Schule mit einer hohen Fluktuation der SchülerInnen konfrontiert. Der Anteil der Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch ist hoch.

Die Klasse bestand insgesamt aus 23 SchülerInnen. Bei der Durchführung der Sprachenporträts nahmen 22 von 23 Kindern teil. Das Kind das fehlte, befand sich zum Zeitpunkt der Erhebung im Ausland, ob es wieder zurückkommen werde, war ungewiss aufgrund seines ungeklärten Aufenthaltsstatus. Sprachen, die bei der Schuleinschreibung von den Kindern angegeben wurden sind Türkisch, Kosovo-Albanisch, Englisch, Serbisch, Mazedonisch, Arabisch, Serbokroatisch, Russisch, Rumänisch und Deutsch. Fünf Kinder nehmen am Muttersprachenunterricht Türkisch, sechs Kinder am Muttersprachenunterricht Bosnisch-Kroatisch-Serbisch teil, zwei Kinder wurden nach Wunsch der Eltern vom B-K-S-Unterricht wieder abgemeldet. Außerdem nehmen zwei Kinder am Muttersprachenunterricht Albanisch und ein Kind am Muttersprachenunterricht Arabisch teil. Laut Lehrerin

sagen einige Kinder von sich, dass sie Vlachisch oder Romi sprechen. Diese Sprachen wurden bei der Schuleinschreibung jedoch nicht von den Eltern angegeben.

Die Klassenlehrerin ist ausgebildete Montessori-Pädagogin und arbeitet nach dieser Methode. Die Montessori-Pädagogik lässt sich unter den reformpädagogischen Ansätzen einordnen und zielt mit dem Leitsatz „Hilf mir es selbst zu tun“ auf eine Erziehung und Förderung der Selbständigkeit und Selbstbestimmung der Kinder ab. Methodisch wird dies mit einer vorbereiteten Lernumgebung, in der sich Kinder selbständig und an ihrem Lern- und Wissensstand ansetzend, neues Wissen aneignen können. Die Lern-Materialien nach Montessori sind so gestaltet, dass sie kindliche Kognition, Sensomotorik und Interesse ansprechen und an die Lebenspraxis angelehnt sind. (vgl. Eichelberger 2012: ff)

Die Sprachförderlehrerin, mit der ebenfalls ein Interview geführt wurde, initiierte im Jahr 2011 einen speziellen Deutsch-Türkisch-Förderkurs, mit dem Ziel anhand von Sprachvergleichen des Deutschen und Türkischen, Kinder sprachlich zu fördern.

5.2.2 Erhebungssituation und Transkription der Sprachenporträts

Die Erhebung der Sprachenporträts wurde im Laufe von zwei Vormittagen im Rahmen von zwei Freiarbeitseinheiten innerhalb der Klasse durchgeführt. Auf einem Tisch im hinteren Teil der Klasse konnte pro Durchgang eine Gruppe mit bis zu vier Kindern Platz nehmen um die Sprachenporträts zu zeichnen. Am ersten Tag stellte ich mich den Kindern vor, erklärte mein Anliegen und die Aufgabenstellung. Den einzelnen Gruppen, die dann nacheinander zu mir kamen, erklärte ich die Aufgabenstellung dann erneut. Während des Zeichnens hielt ich mich nach Erklärung der Aufgabenstellung möglichst zurück um die Gesprächsdynamik nicht zu stark zu beeinflussen. An manchen Stellen lenkte ich jedoch ein, um beim Gesprächsthema ‚Sprachen‘ zu bleiben. Im Laufe des Zeichenprozesses stellte ich gelegentlich Fragen zu den Darstellungen der Kinder. Kinder, die sehr früh mit dem Zeichnen fertig waren, gab ich die Aufgabe noch etwas zu den Sprachen dazuzuschreiben. Am Schluss lud ich die Kinder darauf ein, ihre Sprachenporträts

der Gruppe zu erklären. Insgesamt entstanden 23 Sprachenporträts in 5 Gruppen. Aufgrund der Gruppengröße und für eine besser Übersichtlichkeit entschied ich mich dafür, die Aufnahmen im Transkriptionsprogramm EXMARaLDA zu verschriftlichen. Da die Untersuchung inhaltsbezogen fokussiert ist, sind die Transkripte grob gehalten. Besondere Betonungen einzelner Wörter von SprecherInnen wurden mit Großbuchstaben transkribiert. Unterbrechungen wurden mit „/“ markiert.

5.2.3 Erhebungssituation und Transkription der Interviews

Im Rahmen der Arbeit wurde mit zwei Lehrerinnen offene, halbstrukturierte Interviews geführt: mit der Klassenlehrerin sowie mit einer pensionierten Lehrerin, die als Sprachförderlehrerin in der Untersuchungsklasse tätig war.

Das Interview mit der ehemaligen Sprachförderlehrerin entstand im Rahmen eines Sprachlernprojekts, einem Deutschkurs für türkischsprechende Kinder, den die Sprachförderlehrerin im Jahr 2011/12 initiierte, mit dem Ziel über sprachvergleichende Arbeit die Deutsch-Türkisch-Kenntnisse der Kinder zu vertiefen. Das Interview wurde vor Kursstart im Herbst 2011 geführt. Gefragt wurde einerseits allgemein nach den Erfahrungen im Umgang mit mehrsprachigen Kindern, andererseits stand das Konzept des sprachvergleichenden Unterrichts im Zentrum.

Das Interview mit der Klassenlehrerin fand nach der Erhebung mit den Sprachenporträts statt. Im Zentrum standen folgende Fragen: Wie geht sie als Klassenlehrerin mit einer sprachlich heterogenen SchülerInnengruppe um? Wie gestaltet sie den Unterricht? Was bereitet Schwierigkeiten?

Die Lehrerinnen sollten dazu angeregt werden, über ihre Erfahrungen, Vorgehensweisen und Unterrichtsgestaltung in einer sprachlich heterogenen Klasse bzw. in einer sprachvergleichenden Unterrichtssituation zu erzählen. Ihre Aussagen sollten Hinweise zu Spracheinstellung und von ihnen erlebten pädagogischen sowie methodisch-didaktischen Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.

Beide Lehrerinnen hatten im Vorhinein eine Fassung des Forschungsvorhabens in schriftlicher Form erhalten. Da sich im Laufe der Untersuchungen der Fokus des einzelsprachvergleichenden Unterrichts auf einen holistischeren Fokus verschob, waren die Interviews unterschiedlich konzipiert, was den Vorteil hat, dass unterschiedliche Schwerpunkte zum Tragen kommen. Beide finden in der Auswertung ihren Platz.

Die Interviews wurden aufgenommen und anschließend transkribiert. Die Transkriptionen sind sehr grob gehalten, ohne Rücksicht auf Redepausen oder Betonungen. Die Interviews wurden vollständig und wörtlich transkribiert, wobei der Fokus auf dem Inhaltlichen liegen sollte und daher Verzögerungslaute („äh“; „ähm“) weggelassen wurden. Bei Pausen und Stockungen wurde der Gedankenstrich „-“ eingesetzt, bei Unterbrechungen „/“. Nonverbale Auffälligkeiten wurden in Klammern „()“, indirekte Reden innerhalb des Gesagten unter Anführungszeichen gesetzt „“.

5.3 Die Datenauswertung

An dieser Stelle folgt die Beschreibung der Analysemethode, die der qualitativen Sozialforschung zuzuordnen ist und die sich auf die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) sowie der Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008). Bei der Analyse von Gruppengesprächen muss im Auge behalten werden, dass Äußerungen und Themen von Einzelnen unter dem Einfluss der Gesprächsdynamiken und Themensetzungen innerhalb der Gruppe stehen, dennoch stehen individuelle Aussagen der Kinder im Interessensmittelpunkt der Analyse.

5.3.1 Vorgehensweise bei der Analyse

Die Analyse des Datenmaterials gliederte sich in folgenden zwei Arbeitsschritten:

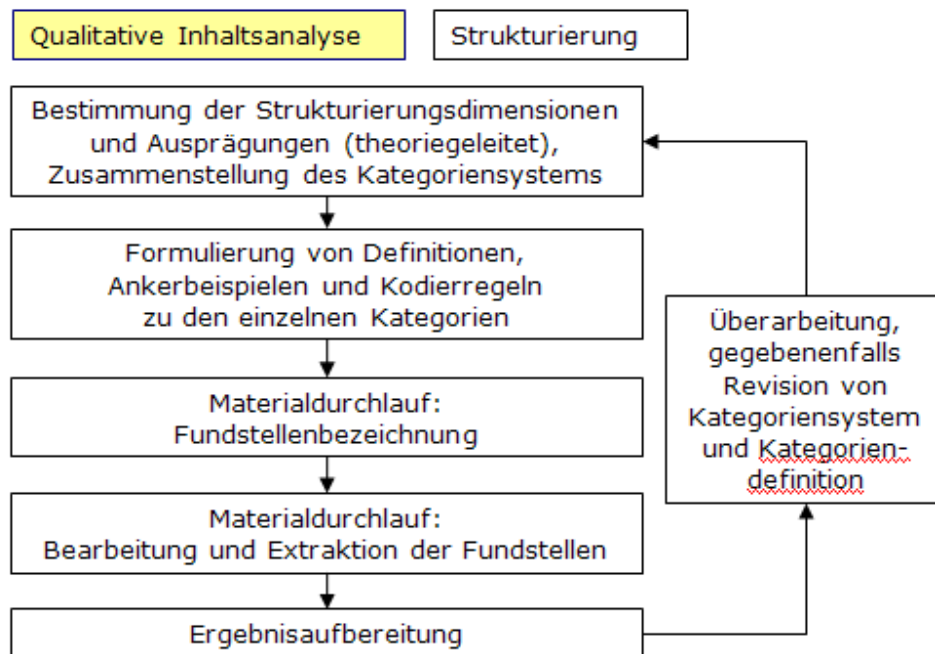
1. Grobstrukturierung des Materials (inhaltlichen Strukturierung nach Mayring)
2. Gesprächsanalyse der gewählten Ausschnitte

Der erste Auswertungsschritt, das Kodieren der Gespräche mit den Kindern und Interviews erfolgte angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002; 2007). Der Grundgedanke qualitativer Inhaltsanalyse ist „[...] Texte systematisch [zu]analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002: 114).

Mayring stellt für die Analyse drei möglich Techniken vor: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Für die Beantwortung meiner Forschungsfrage wählte ich die Vorgehensweise der *inhaltlichen Strukturierung* des Ausgangsmaterials. Diese Technik der Inhaltsanalyse, die zum Ziel hat, "bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen" (Mayring 2007: 58), gliedert sich dabei in folgende drei Schritte:

1. Theoriegeleitete *Definition* von Kategorien, nach denen Textbeispiele strukturiert werden
2. Darstellung konkreter *Ankerbeispiele* aus dem Text, die unter vordefinierte Kategorien fallen
3. Bei Zuordnungsproblemen werden *Kodierregeln* aufgestellt, um eindeutig zu Kategorien zuordnen zu können

Das folgende Ablaufmodell (Mayring 2002: 120) illustriert die konkrete Vorgehensweise der inhaltlichen Strukturierung:



So war ein erster Schritt der Analyse einzelne Passagen aus den Gesprächen herauszugreifen und sie theoretisch besprochenen Themenbereichen zuzuordnen.

Rosenthal (2008) weist darauf hin, dass in der inhaltsanalytischen Methode nach Mayring, Beziehungen zwischen den Kategorien oder etwaige Abwesenheit bestimmter Inhalte, was für Untersuchungsergebnisse überaus relevant sein kann, nicht zur Geltung gebracht werden. Durch eine rekonstruktive Vorgehensweise kann diesem Problem entgegnet werden:

„Die Analyse von Beziehungen zwischen den Kategorien erfolgt hier nicht im numerischen Sinne, mit Hilfe des Kriteriums der Häufigkeit gemeinsamen Auftretens, sondern über die Rekonstruktion von Wirkungszusammenhängen.“
(Rosenthal 2008: 212)

Um die Kindergespräche in ihrem Gesamtzusammenhang interpretieren zu können, fuhr ich also mit rekonstruierenden Detailanalysen ausgewählter

Gesprächsausschnitte fort. Dabei stützte ich mich auf die gesprächsanalytische Methode nach Deppermann (2008), der „[...]‘inhaltlichere‘ Interessen, die Integration ethnographischer Daten, die Rolle von Variation und Kontextwissen im Forschungsprozess[...]“ (Deppermann 2008: 10) bei der von ihm beschriebenen Gesprächsanalyse, miteinbezieht. Die Analyse dieser Arbeit ist dabei der Untersuchungsform *Kommunikationsportraits sozialer Gruppen und Milieus* zuzuordnen, „die mikroskopische Interaktionsphänomene mit sozialen Institutionen und zentralen kulturellen Deutungsmustern oder Ideologien verknüpft.“ (Deppermann 2008: 17).

Bei gesprächsanalytischen Untersuchungen geht es darum, Äußerungen hinsichtlich ihrer Form und der damit verbundenen Funktionen zu beschreiben. Dabei spielt die Erfassung der Sequenzialität – also der zeitlichen Abfolge der Gesprächsbeiträge eine wesentliche Rolle – da sich Gesprächsbeiträge stets aufeinander beziehen.

Ein weiterer relevanter Punkt in der Gesprächsanalyse, ist der Einsatz von Hintergrundwissen um Gespräche richtig interpretieren zu können. Dieses Wissen gliedert sich dabei in Alltagswissen, ethnographisches und theoretisches Wissen: Dabei sind für die Interpretation „genau jene Wissensbestände und Kontexte [relevant], die auch für die Gesprächsteilnehmer im Verlauf ihres Handelns orientierungsrelevant sind, d.h. die in systematischer Weise den Gesprächsverlauf beeinflussen [...]“ (Deppermann 2008: 88).

6. Auswertung der Gespräche

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen:

„Welche Manifestationen von Language Awareness und Sprachbewusstheit finden sich bei SchülerInnen und Lehrerinnen unter besonderer Berücksichtigung auf die mehrsprachige Lebensrealität der SchülerInnen am Beispiel einer Wiener Volksschulklasse?“

Die Analyse orientiert sich in erster Linie an den Ergebnissen der erhobenen Kindergespräche, wobei Aussagen der Lehrerinnen zu den bestimmten Themen in Dialog mit den Aussagen der Kinder gesetzt werden.

Bezugnehmend auf die in Kapitel 2 bis 4 besprochenen Theorien zu Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und Language Awareness ergeben sich folgenden sieben Analysekategorien der Daten bzw. Themen, die näher besprochen werden und die dieses Kapitel untergliedern:

- Ausgangslage Mehrsprachigkeit - Sprachenvielfalt in der Klasse
- Konzeptionen zu Sprache
- Zuordnung und Bewertung von Sprachen und Sprachgemeinschaften
- Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein
- Beschreibung von Sprachverhalten und -anwendung
- Sprachenvergleiche und Sprachdifferenzbewusstsein

Die in den folgenden Abschnitten näher diskutierten Ausschnitte stellen aussagekräftige, exemplarische Vorkommen dar, die aus dem thematisch vorsortierten Korpus für eine anschauliche Analyse ausgewählt wurden.

6.1 Ausgangslage Mehrsprachigkeit - Sprachenvielfalt in der Klasse

Was die sprachlichen Ressourcen und Potentiale von Wiener Volksschulkindern betrifft, zeigen die Gespräche, die beim Anfertigen der Sprachenporträts entstanden sind, ein ähnliches Bild wie die Ergebnisse der Studie von Brizic/Hufnagl (2011). Insgesamt erwähnen die Kinder dieser Klasse 34 Sprachen und Codes, die sie sprechen, oder auch nur kennen, die sie in Zukunft lernen möchten oder die ihnen aus anderen Gründen erwähnenswert scheinen. Die von den Kindern genannten Sprachen, entsprechen den unterschiedlichen Bereichen von Mehrsprachigkeit. Von der inneren, aktuellen bis zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, zeigt sich in allen Gesprächen ein Bild gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Unter den genannten Sprachen und Codes finden sich Migranten-, Minderheiten- und Fremdsprachen.

Die Offenheit der Methode erlaubt es auch bei einer quantitativen Auswertung im Sinne von Sprachenrepertoires vorzugehen. Das bedeutet:

- Es wurden auch Angaben geringer Sprachkenntnisse einer Sprache, wie im folgenden Beispiel, berücksichtigt:

KG2[8]

..	9	10
J [v]	auch einzeichnen.	Auch
An [v]	Das heißt, auch wenn man auf dieser Sprache zählen kann?	

KG2[9]

..	11
J [v]	wenn man auf dieser Sprache zählen kann. Das geht auch.
An [v]	Oh, dann gilt ja Französisch!

- Außerdem wurden angegebene Fantasiessprachen mitgezählt:

KG3[80]

..	195
J [v]	Türkisch von- Ich spreche Türkisch mit-
Se [v]	
On [v]	Ich schreibe so: Tokio. Tokisch kann ich

KG3[81]

..		196
J [v]	Ok, jetzt kannst auch mit dem anfangen, dass du	
On [v]	nicht, aber Tokio mag ich ur.	
Ni [v]		

- Genauso zählen Erfahrungen mit Sprache ganz unabhängig von der Kompetenz, so wie in diesem Beispiel, in dem ein Mädchen 11 Sprachen in sein Porträt einzeichnet, die es in unterschiedlichen Kontexten kennengelernt hat:

KG2[122]

..		245
Mi [v]	Onkel hat viele Bücher von anderen Sprachen.	
Vi [v]	Ja ich war mal in Italien auf Urlaub. In	

KG2[123]

..	
Vi [v]	Religion haben wir ägyptische Hieroglyphen gelernt. Spanisch kenn ich von meiner

KG2[124]

..	
Vi [v]	Tante. Albanisch, Serbisch und Russisch kann ich von diesen 7sprachigen Lied und

KG2[125]

Vi [v]	Chinesisch hab ich mal von einem chinesischen Mädchen gehört. Und Türkisch kenn

KG2[126]

..		246	247
J [v]	Hm. Das sind viele Sprachen.		
An [v]	Ich hab urviel angegeben. Ich		
Vi [v]	ich auch von diesem Lied.		

Busch (2010) weist darauf hin, dass ob und wie jemand seine oder ihre Codes beschreibt, von verschiedenen Faktoren abhängig ist. Solche Faktoren sind beispielsweise: „Eigene emotionale Bewertungen, [...] die Stellung einer Sprache auf dem Sprachmarkt, politische Diskurse, Sprachideologien und der Kontext in dem die Darstellung erfolgt.“ (Busch 2010: 26)

Die hohe Anzahl an genannten Codes kann einerseits mit dem situativen Kontext der Darstellung, also mit der Offenheit der Aufgabenstellung zusammenhängen. Gleichzeitig ist die bei der Erhebung bemerkbare Lust und Offenheit bei den Kindern am Erzählen über ihre Sprachen als Reaktion auf die Aufgabenstellung, ein

möglicher Indikator dafür, dass in der Klasse ein prinzipiell positives Klima zu den Sprachen der Kinder und zu geschaffen wird. Dieses Bild wird auch im Interview mit der Klassenlehrerin bestätigt, die hier über ihren Umgang mit den mitgebrachten Sprachen der Kinder erzählt:

„Also wir versuchen sehr die Kinder da zu bestärken, dass es wirklich was ganz Gutes ist, was sie da können. Und das auch immer wieder einzubringen. Seis jetzt im Unterricht, seis jetzt im Sachunterricht, wenn wir irgendwas Neues lernen, neue Begriffe im Sachunterricht, oder seis beim Zählen in Mathematik, das haben wir immer mehrsprachig gemacht. Oder mehrsprachige Lieder singen.“ (IL1 157-161)

Den hier beschriebenen Umgang mit der Vielsprachigkeit in der Klasse, lernte ich in einer kurzen zweitägigen Hospitation in dieser Klasse im Jahr 2009/10 ansatzweise kennen. In einem Gedächtnisprotokoll, welche ich jeweils für die Praxisklassen im Laufe meiner Ausbildung zur Volksschullehrerin auf der PH angelegt habe, sind folgende Aktivitäten notiert, die die Sprachen der Kinder miteinbeziehen: ein mehrsprachiges „Guten-Morgen-Ritual“, Freiarbeitsphasen in denen die Kinder mit Hilfe zweisprachiger Wörterbücher selbständig zweisprachige Arbeitsblätter bearbeiten, ein mehrsprachiges Lied und mehrsprachige Bücher in der Klassenbibliothek.

In den folgenden Abschnitten möchte ich nun detaillierter auf verschiedene Passagen aus den Gesprächen eingehen und sie hinsichtlich sprachbewusster Äußerungen untersuchen, die nicht zuletzt durch den Jahre lang gelebten Umgang mit Vielsprachigkeit in dieser Klasse, entstehen konnten.

6.2 Konzeptionen zu Sprache

Wie in Kapitel 2 besprochen wurde, unterliegen Vorstellungen und Konzeptionen zu Sprache an sich vorherrschenden Sprachideologien, die sich im Laufe der Geschichte etabliert haben. Es ist daher naheliegend, dass grundlegende vorherrschende Sprachideologien auch bei den Kindern während der Gespräche zum Ausdruck kommen.

So zeigt z.B. der folgende Einstieg in das Sprachenporträtzeichnen, dass Kinder in einer ersten Assoziation, Sprache in Form von abzählbaren Kompetenzen ansprechen:

KG3[1]	0	1	2
Sa [v]			Bis zehn zählen.
On [v]		Ich kann acht!	
Ni [v]	Aber ich kann vier Sprachen. Glaub ich wenigstens.		Ah xxx
[v]			<i>Schwer verständlich da</i>

KG3[2]	3	4	5
Sa [v]			
On [v]		Ich kann acht oder sowas.	
Ni [v]	Ich kann fünf. Fünf.		Was soll ich für Koreanisch
[v]	<i>überlappend</i>		

Hinter dieser Aussage liegt bereits eine verbreitete, historisch gewachsene sprachideologische Vorstellung, nämlich jene, Sprachen als voneinander abgrenzbar und als abzählbare Einheiten anzusehen, wie in diesem Zitat beschrieben wird:

„In fact, the existence of 'language' and 'languages' – objects that are countable and have a name, such as English, Zulu, or Japanese – is a powerful language-ideological effect, the result of a long historical process of construction and elaboration of a metaphysics of mind vs. world [...].“ (Blommaert 2006: 512)

Eine weitere Auffälligkeit in allen fünf Gruppen ist, dass viele Kinder eine Verbindung zwischen Sprachen und Nationalstaaten herstellen, was sich beispielsweise an der Auswahl der Farbgebung für die eingezeichneten Sprachen festmachen lässt:

KG1[2]	4	5	6	7	8	9	10
J [v]		Ist schwierig?	Können Sprachen Farben haben?	Ja?			Die
Me [v]					Die Fahnen.		
Mu [v]							
Al [v]	zeichnen?		Oh!		Ja!		
Lu [v]							

Auch der folgende Gesprächsausschnitt zeigt eine als selbstverständlich angesehene Verbindung zwischen Sprache und nationaler Zugehörigkeit bzw. geographischer Herkunft:

KG3[40]	..	103	104	105
J [v]				Hm, ich
On [v]				Sprichst du nur Deutsch?
Ni [v]	so viel macht, wenn man zu viel annalt.			
[v]				<i>Malgeräusche</i>

KG3[41]	..	106		
J [v]	hab in der Schule Englisch gelernt und/			
On [v]	Nein, ich mein von welchem Land du kommst.			

Mit der Frage „Sprichst du nur Deutsch?“ intendiert das Kind hier Auskunft über die nationale Zugehörigkeit oder geographische Herkunft zu erhalten und nicht über das Sprachrepertoire seines Gegenübers. Dieser Ausschnitt erinnert an die von Busch (2010) beschriebene Problematik, dass die Frage nach der Sprache unterschiedlich verstanden und beantwortet werden kann. Wenn die Frage nach der Sprache gestellt wird, ist dies häufig von der Intention geleitet, Zuschreibungen zu Nation und Ethnie treffen zu können (vgl. Busch 2010: 9ff).

Ein anderes Beispiel für vorhandenes Wissen und Bewusstsein um Zusammenhänge von Sprache und ethnischer und kultureller Zugehörigkeit, die von Sprachideologien offizieller Seiten geprägt sind, liefert folgender Ausschnitt:

KG4[46]	..	121	122	
Ay [v]				Aber ich kann ein bisschen Kurdisch weil
Ks [v]				Kurdisch? Was
[Kommentar]	Sekunden nur Malgeräusche			

KG4 [47]	..	123	124	
Ay [v]				Das ist auch eine türkische...
Ks [v]	ist Kurdisch?			
Me [v]				Ist das also gleich wie Türkisch

KG4[48]	..	125	126	127
J [v]				Und woher kennst du das?
Ay [v]	Hm.			Meine Freundin sie ist Türkin aber Kurdin.
Me [v]	oder?			

Das Mädchen erwähnt Kurdisch als zu Türkisch zugehörig. Auf die Frage eines anderen Kindes ob Kurdisch also gleich wie Türkisch sei, antwortet es zustimmend.

Auf linguistischer, sprachbeschreibender Ebene zählen Kurdisch und Türkisch jedoch zu unterschiedlichen Sprachfamilien: das Kurdische zu den indogermanischen und das Türkische zu den ural-altaischen Sprachen (vgl. Skubsch 2002: 160). Das Mädchen meint hier also keineswegs eine linguistische Verwandtschaft zwischen den Sprachen. Worauf das Mädchen hier aufmerksam macht, ist die Beziehung zwischen Kurdisch und Türkisch auf einer soziolinguistischen Ebene, sie spielt auf die in der Türkei lebende kurdischsprachige Minderheit an, deren Existenz und sprachliche Differenz zum Türkischen von der türkischsprachigen Mehrheitsgesellschaft jedoch vehement nicht anerkannt wird. Skubsch (2002: 164) bringt die Situation der kurdischsprachigen Minderheit in der Türkei folgendermaßen auf den Punkt: „Die kurdische Sprache wird zur Nicht-Sprache, die Gruppe der Kurdischsprachigen zur Nicht-Gruppe erklärt.“. Dieser Zustand spiegelt sich einerseits in der Aussage des Mädchens zum Kurdischen mit „Das ist auch eine türkische...“, andererseits widerspricht das Mädchen mit der Aussage „Meine Freundin ist Türkin *aber* sie ist Kurdin.“ der in der Türkei offiziell geführten Sprachideologie, die Existenz des Kurdischen zu verneinen.

Die Untersuchung liefert weiter auch Hinweise auf sprachideologisch geprägte Rahmenbedingungen mit denen die SchülerInnen und Lehrerinnen im Schulalltag konfrontiert sind, wenn es beispielsweise um die Herkunftssprachen der Kinder geht.

Die Lehrerin erzählt von Vorbehalten der Eltern, ihre Kinder für den an der Schule angebotenen Muttersprachenunterricht anzumelden. Sie sieht den Grund in der vorherrschenden Vorstellung in der „Deutsch als wichtigste und legitimste Sprache“ angesehen wird:

„Es ist leider das Problem, dass viele Eltern so- was ich verstehe, weil sie ja überall hören ‚Deutsch ist wichtig‘ und mein Kind muss Deutsch lernen und da eher Vorbehalte haben, wenns heißt Muttersprachenunterricht und es ist ganz schwer ihnen klar zu machen, wie wichtig die Muttersprache ist, auch für den Deutscherwerb.“ (IL1 9-13)

Die Lehrerin selbst sieht diesen Fokus auf Deutsch im Schulsystem kritisch und geht in weiteren Gesprächsauszügen auf damit zusammenhängende gesellschaftliche Bewertungen von den Herkunftssprachen der Kinder ein:

„Deutsch, Deutsch, Deutsch, das ist das allerwichtigste und- gerade diese Sprachen, die die Kinder hier sprechen, auch nicht viel wert sind im Ansehen. Ja gerade diese Minderheitensprachen, die da irgendwie ja- wenn es jetzt Englisch oder Französisch wär was die Kinder sprechen würden-, wär das Ganze- würd niemand ein Problem damit haben.“ (IL1 113-119)

Die Lehrerin zeigt in dieser Aussage Wissen über soziale, politische und ökonomische Aspekte von Einzelsprachen, die im Sinne eines LA-Ansatzes im Umgang mit mehrsprachigen SchülerInnen eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Kapitel 4.5).

An dieser Stelle lässt sich zusammenfassend bemerken, dass die oben angeführten beispielhaften Äußerungen zu allgemeinen Sprachkonzeptionen der Kinder Prägungen monolingualer Ideologien aufweisen: Die Kinder beschreiben Sprachen als zählbare, benennbare und voneinander abgrenzbare Entitäten mit einer direkten Beziehung zu Nationalstaatlichkeit und Kultur. Die Lehrerin äußert sich zum starken Einfluss gesellschaftlich vorherrschender Sprachideologien auf die Schule, die stark mitbestimmen welche Sprachen von den Eltern als wichtig und legitim zu lernen anerkannt werden.

Im Umgang mit Sprachenvielfalt in der Schule ist also von außerschulischen sprachideologischen Einflüssen auszugehen und in weiterer Folge mit ihnen umzugehen. Im weiteren Verlauf der Arbeit folgen Darstellungen, die zeigen, dass Konzeptionen zu und Wissen über Sprache, also die Sprachbewusstheit der Kinder, doch weit über die hier beschriebenen monolingualen Sprachkonzeptionen hinausreichen.

6.3 Zuordnung und Bewertung von Sprachen und Sprachgemeinschaften

Interessante Ergebnisse lieferten die Nennungen, Zuordnungen und Bewertung der Kinder zu ihren eigenen Sprachrepertoires und Sprachgemeinschaften, was auch

von sprachideologischen Normvorstellungen und gesellschaftlicher Position von Sprachen und Sprachgemeinschaften geprägt ist.

In einer Gruppe ergab sich für ein Kind, bei der Frage der richtigen Farbe für einen seiner Codes das Dilemma, dass die Sprachgemeinschaft, derer er sich zuzählt, keinen eigenen Staat hat:

KG1[83]	...			220
Mu [v]	mach hier noch die deutsche Flagge besser.			
Al [v]	Ich KANN Romisch. Aber es gibt keine			

KG1[84]	...		221	222	223
J [v]	Dann suchst du dir eine Farbe aus.		Du kannst dir		
Al [v]	Flagge dazu.		Hätten wir eine Flagge/		

Neben „Romisch“ (Anm.: Romanes) nennt das Kind Serbisch, Italienisch und Deutsch als seine Sprachen.

In dem oben gezeigten Abschnitt wird das Kind unterbrochen. Es stellt sich bei der letzten Aussage des Kindes natürlich die Frage, wie das Kind den Satz weiterführen würde: was wäre wenn es eine Flagge der Roma gäbe? (Anm.: es gibt eine Flagge der Roma, aber das Kind scheint sie nicht zu kennen.) Im Zusammenhang mit einer weiteren Passage zeigt sich, dass dieses Kind mit der „Flaggenlosigkeit“ wohl die „Staatenlosigkeit“ der Roma anspricht:

KG1[24]						
	64	65	66	67	68	69
Me [v]	Wir sind doch nicht blöd!					
Al [v]	Weißt du was ein Roma ist?			Ja.		Weißt du,
Lu [v]	Roma.		Ich weiß!			

KG1[25]	...				
Al [v]	wenn die Roma eine Republik hätten, wären sie die stärksten auf der ganzen Welt. Ja.				

Interessant an dieser Stelle ist, dass dem Kind der Zusammenhang zwischen politisch-rechtlicher Situation und sozialem Status und gesellschaftlichem Machteinfluss der Roma bewusst zu sein scheint. Die Volksgruppe der Roma, die in allen Ländern eine Minderheit darstellen, hat eine lange Geschichte an gesellschaftlichen und sozialen Diskriminierungen und Verfolgungen. Aufgrund der

Tatsache, dass das Kind im Laufe des Gesprächs Serbisch sehr relevant setzt, lässt eine (familien-)biographische Verbindung aus Gebieten des ehemaligen Jugoslawiens vermuten. Dazu möchte ich auf Brizic (2006) verweisen, die in diesem Kontext die Situation der Sprache der Romas aus der Region des ehemaligen Jugoslawiens, aufgrund der Geschichte folgendermaßen beschreibt:

„Die Sprache Romanes wird daher fast ausnahmslos innerfamiliär verwendet und meist mit anderen Sprachen (Serbisch, Rumänisch) gemischt oder aber zugunsten einer dominanten Sprache aufgegeben. Aufgrund jahrhundertelanger Marginalisierung befindet sie sich in schwacher Position und unterscheidet sich stark je nach Familie und Siedlungsgebiet.“ (Brizic 2006: 37)

Bei einer abschließenden Gesprächsrunde über die eingezeichneten Sprachen begründet das Kind, warum es Romanes aber doch nicht in sein Sprachenporträt, eingezeichnet hat:

KG1[155]	..	339	340
J [v]	Ah ok. Und Romanes hast du eingezeichnet?		
Al [v]	geboren.	Ja weil mein Vater ist ein	
KG1[156]	..	341	342
J [v]	Und wo ist das?		
Al [v]	halber Roma und er lernt mich ein bisschen.	Ah das hab ich nicht	
KG1[157]	..	343	344
J [v]	Ok. Und du xxxxxxxxxx?		
Mu [v]	Ich hab		
Al [v]	eingezeichnet weil ich hatte kein Platz mehr.		

Ein anderes Kind, welches erzählt, dass es neben Serbisch, Deutsch und Englisch auch Walachisch, die Sprache der walachisch-rumänischen Minderheit im Balkangebiet, spricht. Es zeichnet Walachisch aber nicht in seinem Porträt ein. Die sprachliche Situation des Walachischen ist durch den Minderheitenstatus der Situation des Romanes ähnlich, unterscheidet sich im Herkunftsland aber folgendermaßen wie Brizic (2006: 37) beschreibt:

„Benachteiligt ist die walachische Sprachgemeinschaft Ostserbiens, da für sie zu keiner Zeit muttersprachlicher Unterricht vorgesehen war. Ein vorteilhafter Umstand dürfte jedoch darin liegen, dass die walachischen Gebiete mit einer

großen Zahl an Schulen versorgt sind und dass das Walachische mit der Staatssprache des benachbarten Rumänien praktisch identisch ist.“

Romanes und Walachisch werden laut der interviewten Lehrerin bei der Schuleinschreibung prinzipiell selten und in dieser Klasse gar nicht angegeben, was mitunter ein Grund sein könnte, dass die Kinder die Sprachen nicht im Sprachenporträt einzeichnen, da sie die eigentlich von außen herangetragene Nichtanerkennung der Sprachen womöglich übernehmen.

Dass die Kinder die Sprachen während meiner Erhebung aber sehr wohl erwähnen, und dies auf eine selbstbewusste Art und Weise, ist ein möglicher Indikator für ein Klassenklima, welches Kindern Platz für ihre Sprachen lässt. Auch die Lehrerin gibt an, dass diese Kinder sich schon über ihre Romanes- und Walachisch-Kenntnisse äußern.

Ein anderes Beispiel von Zuordnung zu Sprachgemeinschaft ist folgendes:

KG1[68]

	183	184	185	186
J [v]	Ja, ist gut ge?		Und du Muhammed, was zeichnest du ein?	
Mu [v]	Du.			Ich zeichne wie er.
Lu [v]	Wer?			

KG1[69]

	187
Me [v]	Ich kann Kosovo-Albanisch, du nur Albanisch.
Mu [v]	Gleiche Sprache. Welche kannst du?

Für die Interpretation dieses Abschnitts ist ein kurzer Exkurs in die albanische Sprachbeschreibung sowie Geschichte der albanischen Sprechgemeinschaft am Balkan notwendig: In der Beschreibung der Albanischen Standardsprache schreibt Gerd-Dieter Nehring (2002: 47), dass diese in Albanien, im Kosovo, in Gebieten Mazedoniens und Südserbiens sowie Montenegro gesprochen wird. Der mündliche Gebrauch des Albanischen unterscheidet sich regional: "Die albanische Sprache gliedert sich in zwei Hauptdialekte, in das Gegische nördlich und in das Toskische südlich des mittelalbanischen Flusses Shkumbin." (ebd.: 48). Das Gegische bildet also jene Varietät, die im Kosovo und im Norden Albaniens gesprochen wird, das

Toskische, die südalbanische Varietät, war Grundlage für die seit 1972 international anerkannte Sprachnormierung des Albanischen.

Durch die geschichtlich bedingte Zersplitterung albanischstämmiger Volksgruppen in unterschiedliche Länder, kommt es nach Schubert (2005: 54) zu Konflikten innerhalb der lange zu einer Einheit strebenden albanischen Volksgruppen:

„Als Folge jahrzehntelanger Trennung und unterschiedlicher Entwicklungen in politischer, wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht bestehen zwischen den Albanern aus dem "Stammland", aus dem Kosovo und Makedoniens etliche Vorurteile und Aversionen.“

Weiters gibt es, bereits vor der Bildung des Kosovos als autonome Republik, auch im sprachlichen Bereich Bestrebungen zur Kultivierung „von der albanischen Standardsprache abweichende Variante des Albanischen auf der Grundlage des gegischen Dialekts“ (Schubert 2005: 120).

Der Bub im oben gezeigten Abschnitt weist seinen Mitschüler auf die Unterscheidung zwischen Albanisch und Kosovo-Albanisch hin. Obgleich es in diesem Beispiel nicht eindeutig ist, ob er sich dabei auf unterschiedliche sprachliche Varietäten bezieht, was auch unter Sprachdifferenzbewusstsein (siehe Kapitel 6.6) oder auf damit verbundene politische, historische und soziale Unterschiede zwischen Albanern und Kosovo-Albanern, handelt es sich bei diesem Ausschnitt um eine klare Trennung zweier albanischer Varietäten und Sprechgemeinschaften. In einem weiteren Gesprächsausschnitt gibt er für sich selbst beide Varietäten als Teile seines sprachlichen Repertoires aus:

KG1[107]

272

J [v] schauen wir dass ihr fertig werdet. **xxx, du hast da Kosovo-Albanisch?**

Me [v] **Ja weil**

KG1[108]

273

J [v] **Aha. Sprichst du mit deinen Eltern und deinen**

Me [v] **ich in Kosovo geboren bin.**

KG1[109]

..	274	275	276
J [v]	Geschwistern?		Hm.
Me [v]	Manchmal Albanisch und manchmal Kosovo-Albanisch.		
Al [v]	Soll ich		

Bei der Beschreibung eigener Sprachrepertoires in den Gesprächen, machen sich sprachideologische Prägungen in Bezug auf die (schul-)sprachpolitische Fokussierung auf Deutschkompetenzen bemerkbar, wie das folgende Beispiel veranschaulicht. Am Anfang des Zeichenprozesses meint ein Bub:

KG3[3]

..	6
On [v]	Ich mach Türkisch ganz oben. Nein, Deutsch. Ich kann Deutsch besser
Ni [v]	machen xxx?

KG3[4]

..	7	8	9
Se [v]	Englisch kann ich auch.		
Sa [v]	Das geht mit Serbisch.		
On [v]	als Türkisch.	Du sprichst Serbisch.	

Der Bub will zuerst „Türkisch ganz oben“ einzeichnen, entscheidet sich dann aber doch dafür, Deutsch an diesen Platz zu stellen, weil er „Deutsch besser als Türkisch“ kann. Der folgende Gesprächsteil impliziert innere Sprachkonflikte (vgl. Kapitel 2.1.1). Der Bub deklariert sich klar als deutschsprechend, wobei er Deutsch sofort in Relation mit Türkisch setzt. Ansätze von Sprachkonflikten kommen weiter in Form von Relevantsetzungen der genannten Sprachen und in näheren Ausführungen zu seinem Sprachenporträt hervor:

[108]

	256	257	258	259
J [v]	Ok.		Ok.	
On [v]	Deutsch besser kann als Türkisch.	Ich rede zu Hause nicht Türkisch oft.		

[109]

..	
On [v]	Deutsch. Ich rede Deutsch. Dann hab ich bei einer Hand Englisch. Englisch hab ich

[110]

..	
On [v]	von der Schule gelernt aber kann ich nicht so gut. Bei der linken Hand hab ich

[111]

	260	261
J [v]	Aha. Aber du möchtest es lernen?	
On [v]	Tokio, weil ich mag Tokio, aber kann sie nicht.	Ja.

[112]

	262	263	264	265	266
J [v]	Wieso?		Woher kennst du das?		
On [v]	Ein schönes Land!		Von Internet.		
Ni [v]	Ich hab auf Google Erde				

[113]

	...
Ni [v]	geschaut. Tokio ist ein bisschen so klein. Hab ich mir in Google angeschaut. Tokio.

[114]

	267	268	269	270
J [v]	Hm̃. Was hast du noch eingezeichnet?		Ok.	
On [v]	Türkisch.		Weil es meine Muttersprache ist.	

[115]

	...
On [v]	Dann hab ich Japanisch. Weil mein Freund dort ist bei Japan. Und bei London.

[116]

	...	271
J [v]	Und was hast du da dazu	
On [v]	London mag ich auch wie Tokio, weil es größere Häuser hat.	

[117]

	...	272
J [v]	geschrieben?	
On [v]	Türkisch ist meine Muttersprache, Deutsch kann ich von der Schule,	

[118]

	...
On [v]	Englisch auch von der Schule, Tokio mag ich, Japan auch, London noch. Und wie gut

[119]

	...	273	274
J [v]	Ja wenn du willst.		
On [v]	ich die Sprachen kann. Soll ich das vorlesen?	Deutsch kann ich sehr	

[120]

	...	275
On [v]	gut, Englisch nicht so gut, Türkisch sehr gut, Japanisch 3% (lacht)	
Ni [v]	Wie schreibt man	

Der Ausschnitt zeigt, dass der Bub Türkisch, in Relation zu Deutsch, nur eine marginale Rolle zuschreibt, wenn er sagt: „Weil ich Deutsch besser kann als Türkisch.“ oder „Ich rede zu Hause nicht Türkisch oft.“. Zu den weiteren von ihm eingezeichneten Sprachen Englisch, Tokio, Japanisch und „London“ macht er nähere Ausführungen. Seine weit geführten Auskünfte über sein Interesse für Großstädte („London mag ich auch wie Tokio, weil es größere Häuser hat.“) schweifen vom Thema „Sprache“ etwas ab, was als Ausweichstrategie gewertet werden kann um nicht näher auf seine täglich gelebte lebensweltliche Mehrsprachigkeit eingehen zu müssen. Darauf deutet auch seine nur sehr knapp gehaltene Ausführung zu Türkisch – „Weil es meine Muttersprache ist.“ – hin. Zum Schluss liest er vor, was er sich bezüglich seiner Selbstbewertung an Sprachkompetenzen zum Sprachenporträt notiert hat. Dabei macht er jedoch keinen Unterschied mehr zwischen Deutsch- und Türkischkompetenzen: er kann beides „sehr gut“. Der Bub scheint mit möglichen Erwartungshaltungen meinerseits zu rechnen, als ich ihn nach der Sprache frage. Im ersten angeführten Ausschnitt ist „ganz oben“ für den Bub augenscheinlich die Position für die Sprache, die er am besten beherrscht. Ihm scheint also bewusst zu sein, dass die Frage nach der Sprache mit der Frage nach Sprachkompetenzen (vor allem nach Sprachkompetenzen in Deutsch) verknüpft sein kann. Die verstärkte Relevantsetzung seiner Deutschkompetenzen und die Distanzierung von seiner „Muttersprache“, sowie das Ausweichen auf andere Themen, können in einem Anpassungswillen an eine vermeintliche Erwartungshaltung des Gegenübers, also mir als „Sprachwissenschaftlerin“ wie ich mich den Kindern vorgestellt habe, begründet liegen.

Wie dieses Kapitel zeigt, ordnen sich Kinder nicht nur ihren eigenen Sprachrepertoires und SprecherInnengemeinschaften zu, sondern bewerten diese auch. Dabei kommt ein starkes Bewusstsein der Kinder über gesellschaftlichen sowie politischen Status und Prestige ihrer Codes und SprecherInnengemeinschaften zum Vorschein.

6.4 Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein

Bei der Sprachlernbewusstheit handelt es sich um Äußerungen, die mitunter folgendes beinhalten:

„Das explizite und implizite Wissen von Lernenden hinsichtlich ihres eigenen Lernprozesses, ihrer Lernmotive, ihres persönlichen Lernstils und Strategieninventars, das durch Erfahrung und Reflexion gewonnen wurde“ (Edmondson 1997: 93).

In den Darstellungen verschiedener Sprachlernbiographien im Rahmen der Erhebung lassen sich Äußerungen diesbezüglich feststellen. Bei der Beschreibung von Sprachlernbiographien fließen außerdem stets emotionale, kognitive und identitätsstiftende Beschreibungen von Sprache(n), z.B. als Lernmotive, mit ein. Auch auf diese wird im folgenden Kapitel eingegangen. Bru Peral (2009) erwähnt im Zusammenhang mit Sprachlernbewusstheit außerdem das Mehrsprachigkeitsbewusstsein, welches folgenden weitere Aspekte des Sprachenlernens beinhaltet:

„Die Kompetenz des Mehrsprachigkeitsbewusstseins definiere ich als die Fähigkeit, Sprachen nicht nur als reine Kommunikationssysteme wahrzunehmen. Im Zentrum des Bewusstseins steht die Sprache als Werkzeug, mit dessen Hilfe Zugänge zu anderen Sprachen und deren Kulturen gefunden wird.“ (Bru Peral 2009: 100)

Zu einem Mehrsprachigkeitsbewusstsein sind also allgemein Reflexionen des sprachlichen Umfelds und verschiedene Zugänge zu anderen Sprachen (z.B. über Medien) zu zählen.

Sprachlernbewusstheit beginnt bereits damit, dass Kinder bereits klar zwischen unterschiedlichen Spracherwerbskontexten unterscheiden können, wie folgende Beispiele zeigen:

KG2[90]

	199	200
J [v]	Also, was hast du eingezeichnet?	
Mi [v]	Also meine Sprache ist Serbisch, die ich spreche.	

KG2[91]

..	201	202
J [v]	Wo hast du Serbisch eingezeichnet?	
Mi [v]	Und dann kann ich Englisch.	Im Kopf. Serbisch ist

KG2[92]

..	203	204
J [v]	Hmň.	
Mi [v]	meine Muttersprache und die mag ich.	Dann hab ich hier Englisch eingezeichnet,

KG2[93]

..	205	206
J [v]	Hmň. Ok.	
Mi [v]	weil ich die Sprache mag und sie gern lernen will.	Dann hab ich hier

KG2[94]

..		
Mi [v]	Slowakisch. Im Arm. Weil Slowakisch die Sprache gefällt mir einfach.	

Mit „Also meine Sprache ist Serbisch, die ich spreche“ drückt das Mädchen eine Beziehung zwischen Serbisch und ihr selbst aus: Serbisch ist so etwas wie ihr Besitz, der durch ihre Aktivität des Sprechens in Erscheinung tritt. Englisch hingegen „spricht“ das Mädchen nicht, Englisch „kann“ sie. Interessant ist hier die Unterscheidung zwischen „Sprechen“ und „Können“, die das Mädchen trifft, um Erstsprachkompetenzen von Fremdsprachkompetenzen zu unterscheiden.

Im weiteren Verlauf wird die Rolle des Serbischen für das Mädchen expliziert: „Serbisch ist meine Muttersprache und die mag ich“. Im Gegensatz dazu spezifiziert das Mädchen ihr „Englisch-können“: Englisch „weil ich die Sprache mag und sie gern lernen will“. Slowakisch kennt das Mädchen von dem erwähnten „Nachbarländer-Projekt“, innerhalb dessen die Klasse einen kleinen Slowakischkurs hatte. Die Beschreibung und Begründung des Mädchens für ihr Sprachenporträt sind affektiv: Sprachen sind für das Mädchen etwas, was man „mögen“ kann, was „gefallen“ kann und deswegen sind die Sprachen es wert eingezeichnet zu werden: sie mag die erwähnten Sprachen, sie gefallen ihr.

Ein weiterer Aspekt, der bei der Beschreibung von Sprachenbiographien häufig auftritt, ist die Selbsteinschätzung in den jeweiligen Sprachen, wie in diesem Beispiel hervorkommt:

KG3[89]

..	219	220
Se [v]	vier.	Schau ich kann Türkisch ganz ganz gut, Deutsch ganz gut,
Sa [v]	Ah wir haben gleich.	

KG3[90]

Se [v]	Englisch gut, Serbisch bisschen. Ich schreib da ein bisschen Serbisch. Wenn du willst
---------------	--

Auch Aussagen über Lernstrategien zeugen von Sprachlernbewusstheit. So geht im folgenden Beispiel ein Kind kurz auf unterschiedliche Sprachlernkontexte ein und erzählt, was ihn beim Deutschlernen unterstützt hat:

KG1[158]

Mu [v]	Ich hab Albanisch und Deutsch. Albanisch hab ich von meiner Mutter gelernt. Als
---------------	--

KG1[159]

..	345	346
J [v]	Ok. Wo ist das?	
Mu [v]	ich klein war, 5 Jahre.	Da. Und Deutsch hab ich einfach selber

KG1[160]

Mu [v]	gelernt. Hab ich viele Bücher ausgeliehen. Die waren so verschieden. Deutsch und
---------------	---

KG1[161]

..	347	348 349
J [v]	Ok? Zweisprachig?	Ok. Und da hast du noch was dazugeschrieben. Was
Mu [v]	Albanisch.	Ja.

Im Zusammenhang mit dem Deutschlernen nennt der Bub also zweisprachige Bücher, die er dafür ausgebaut hat. Die Aussage deutet auf seine Wahrnehmung und sein Wissen hin, Bücher als Lernhilfe einsetzen zu können. Auch in einem anderen Gespräch beschreibt ein Kind das „Lesen“ als eine Grundlage des (Sprache-) Lernens:

KG2[120]

..	241	242
J [v]	alle so viele Sprachen.	
An [v]	Oh ich hab eins vergessen: Griechisch.	
Mi [v]		Ich hab viele Bücher von

KG2[121]

	..	243	244
J [v]	Von zu Hause?		
Mi [v]	anderen Sprachen. Wenn ich lese, dann kann ichs auch lernen. Ja mein		

Bei der Darstellung von Sprach(lern)biographien kommt es außerdem zu Beschreibungen mehrsprachiger Identitätskonstruktionen (vgl. Kapitel 2), beispielsweise bei Aussagen über die Selbstwahrnehmung in Bezug auf Mehrsprachigkeit. So zeigt folgende Passage, die am Anfang eines Gesprächs entstand, wie sich ein Bub gleich verschiedenen Sprachgemeinschaften, die in seiner Familie vorkommen, zuordnet:

KG1[22]

...	56	57	58	59	60	61
Me [v]	Ich bin halb Serbe.				Ja.	
Mu [v]	und nicht Serbe.					
Al [v]					Halber...	Ich bin halber
Lu [v]	lacht Da hat er Recht.					

KG1[23]

	..	62	63
Mu [v]	jaja		
Al [v]	Mazedoner, halber Italiener, halber/ w a s bin ich alles/ halber Roma, halber Serbe.		

Bei seinen Überlegungen welche Sprachen er einzeichnen soll, spricht der Bub jeder seiner Familiensprachen eine seiner Hälften zu, dabei drückt er mit „halber“ aus, dass jede dieser Sprachen einen Teil seiner selbst ausmacht. Er bewertet in dieser ersten Überlegung keine der genannten Sprachgemeinschaften als die für ihn wichtigste, als die dominanteste oder die deren Varietätenbündel er am besten beherrscht, sondern die Sprachgemeinschaften werden gleichermaßen von ihm vorgestellt. Die Formulierung „Ich bin [Sprachgemeinschaft]“ ist ein Hinweis auf den identitätsstiftenden Aspekt von Sprache: Die in diesem Ausschnitt getroffenen Aussagen über das eigene Sprachrepertoire, werden nicht mit „Ich spreche [...]“ oder „Ich kann [...]“ oder „Ich habe [...] gelernt“ formuliert, sondern mit der identitätsweisenden Formulierung „Ich bin...“.

Später erklärt der Bub warum er Italienisch im Raum des Brustkorbs eingezeichnet hat:

KG1[152]

.. 334	
J [v]	noch Italienisch.
Al [v]	Das hab ich da gezeichnet weil ich mit das da als erstes

KG1[153]

..	
Al [v]	rausgekommen bin. Nicht mit meine Hände sondern mit meinem Kopf und meine

KG1[154]

.. 335 336 337 338	
J [v]	Bei der Geburt meinst du? Ist deine Mama aus Italien?
Al [v]	Brust. Ja. Nein. Sie hat mich dort

KG1[155]

.. 339 340	
J [v]	
Al [v]	geboren.

Seiner Begründung nach, zeichnet er Italienisch ein, weil er in Italien zur Welt gekommen ist und ihm seiner Erklärung nach „latlienisch“ daher so etwas wie „angeboren“ wurde. Während des Gesprächs erzählt er, dass zwar seine Eltern Italienisch miteinander sprächen, er selbst aber (noch) nicht. Auch wenn er selber nicht Italienisch spricht, scheint die Sprache dennoch wesentlicher Teil seiner Familienbiographie und seiner eigenen Identitätskonstruktion zu sein, da er Italienisch im Laufe des Gesprächs immer wieder relevant setzt, sich wie im vorhergehend gezeigten Ausschnitt KG1[23], als halber Italiener bezeichnet und zuletzt sein festes Vorhaben äußert, demnächst Italienisch zu lernen:

KG1[63]

.. 176	
J [v]	Bild.
Al [v]	Ich werde eh lernen Italienisch. Wenn ich fertig mit dieser Schule bin, gehe ich

KG1[64]

..	
Al [v]	nach Italien und dort werd ich in die Schule kurz gehen. Nur über Sommer, äh Kurs

KG1[65]

.. 177	
Al [v]	machen, Italienisch lernen und dann werd ich Italienisch-
Lu [v]	(lacht) Russische Flagge

Das folgende Beispiel zeigt die weite Sprach(lern)biographie eines Mädchens, die unterschiedliche Domänen ihres Spracherwerbs miteinbezieht. Sie geht dabei nicht

nur von Sprachen aus, die Teil ihres eigenen Sprachrepertoires sind, sondern bezieht auch Sprachen mit ein, die sie im Laufe ihres Lebens in Kontakt mit anderen, mit Medien oder durch die Schule „mitbekommen“ hat. Das Mädchen beginnt bei Ausführungen über ihre Muttersprache, führt fort über die Sprachen die sie von ihren Eltern gelernt hat und die Sprachen die sie im Laufe ihrer Migrationsgeschichte erworben hat:

KG4[143]

	..	255	256	257
J [v]	So und xxxxxx?			
Ks [v]	Also, meine Muttersprache ist			
Me [v]	Ni hau heißt Hallo.			
Do [v]	konitschua...			

KG4[144]

	..
Ks [v]	Russisch und ich bin aber halb Italienierin und halb Russin. Und mein Vater

KG4 [145]

	..
Ks [v]	kommt aus Italien und meine Mutter kommt aus Lettland. Und wenn meine

KG4 [146]

	..
Ks [v]	Mutter und mein Vater nicht gestritten hätten, würd ich aber in Deutschland

KG4 [147]

	..
Ks [v]	geboren. Aber ich bin jetzt aber in Litauen geboren. Und bei mir gibts keine

KG4 [148]

	..
Ks [v]	Gründe weil ich das da reingeschrieben hab. Aber ich kann halt Italienisch, weil

KG4 [149]

	..
Ks [v]	mein Vater aus Italien kommt, Russisch kann ich von meiner Mama, weil es

KG4 [150]

	..
Ks [v]	meine Muttersprache ist. Deutsch kann ich aus der Schule, weil wie ich noch in

KG4 [151]

	..
Ks [v]	Litauen war, konnte ich nicht mal "Hallo" auf Deutsch sagen,

Weitere Sprachen die das Mädchen nennt, kann oder kennt, sind Sprachen von FreundInnen, von Spielplätzen, von Filmen, von der Schule oder auch aufgrund

sprachtypologischer Aspekte, also der Verwandtschaft und Ähnlichkeit verschiedener Einzelsprachen. Die folgende Beschreibung zeugt von der Wahrnehmung des Mädchens ihrer Umwelt als eine vielsprachige und ist somit Ausdruck ihres Mehrsprachigkeitsbewusstseins:

KG4 [152]

..
Ks [v] Türkisch kann ich von meinen Freudinnen, und Serbisch, weil Serbisch

KG4 [153]

..
Ks [v] und Russisch viele gemeinsame Wörter haben. Amerikanisch, da war ich

KG4 [154]

..
Ks [v] im Indoorspielplatz, da hab ich ein Mädchen gesehen, da haben wir uns

KG4 [155]

..
Ks [v] anbefreundet und sie hat mir manche Wörter auf Amerikanisch gesagt.

KG4 [156]

..
Ks [v] Französisch kann ich von Filmen. Und Englisch kann ich von der Schule und

KG4 [157]

..
Ks [v] von meiner Mama. Und Ägyptisch kann ich von meiner besten Freundin und

KG4 [158]

..
Ks [v] Spanisch kann ich von meiner ganz normalen Freundin. Chinesisch kann ich

KG4 [159]

..
Ks [v] von einem Freund. Und Makedonisch kann ich halt von Serbisch und Russisch.

Die Lehrerin äußert sich über emotionale und kognitive Aspekte, die beim Spracherwerb eine Rolle spielen. Dabei ist in ihren Aussagen eine differenzierte Haltung gegenüber den Funktionen der mitgebrachten Sprachen der Kinder zu finden: als erstes erwähnt sie die emotionale und identitätsstiftende Bedeutung der Familiensprachen:

Wir versuchen den Eltern klarzumachen, also zum ersten ist es ja ihre MUTTERSprache ja, und ich denk mir wenn man mit seinem Kind nicht mehr in seiner Sprache reden kann, weil das Kind einen nicht mehr versteht, muss das keine angenehme Situation sein. (IL1 112-115)

Sie fährt fort mit der kognitiven Funktion der Erstsprache für den Erwerb weiterer Sprachen:

Das zweite ist, dass wir ihnen auch erklären, wie wichtig es ist auch für den Deutscherwerb, dass sie in der Muttersprache gut sind. (IL1 115-116)

Und zuletzt thematisiert sie die mögliche ökonomische Bedeutung von Mehrsprachigkeit:

Und dann erklären wir ihnen schon auch, dass wenn die Kinder wenn sie dann wirklich größer sind, und es darum geht einen Beruf zu finden oder einen Job zu finden, dass es einfach Vorteile bringt, wenn man mehrsprachig ist. Und dass es immer mehr Bereiche gibt wo auch gerade diese Sprachen gefragt sind. Ich sag dann immer: "In meinem Beruf auch", ja. Ich wäre froh wenn ich eine dieser Sprachen gut könnte. Und Lehrer die muttersprachlich Türkisch oder Serbisch oder so sind, sind sehr gefragt und sehr gesucht, ja. Und das ist in vielen Bereichen so. Auch wenn man auf der Bank arbeitet oder so. Und da versuchen wir den Eltern auch klarzumachen, dass die beruflichen Chancen besser sind, wenn die Kinder das... also wirklich... Diese Möglichkeit die sie ja haben dann auch wirklich nützen können. (IL1 112-135)

Den Eindruck, dass ein gewisser Grad an Mehrsprachigkeitsbewusstsein bei den Kindern in der Klasse vorhanden ist, bestätigt auch die Lehrerin, im Hinblick darauf, dass die Kinder untereinander über die in der Klasse vertretenen Sprachen, sehr gut Bescheid wissen:

Und sie wissen auch, soweit ich das mitbekomm, bei den anderen Kindern ganz gut was für Sprachen die sprechen. Das ist relativ klar, ja. (IL1 172-173)

Im Folgenden sind drei Ausschnitte angeführt, in denen Kinder selbst, Kontexte und Bekanntschaften aus der Schule und der Klasse erwähnen, durch die sie andere Sprachen kennengelernt haben:

1.

KG3[49]

123

On [v] Ich kenn von meinem Bruder Serbisch. Ich bin Türke aber ich kann Serbisch

KG3[50]

	124
Se [v]	Was ist das?
On [v]	von meinem Bruder. Schulbruder. Nicht echter Bruder, sondern Schulbruder.

2.

KG4[28]

	72	73	74	75	76
Ks [v]	Türkisch.	Von dir (lacht).	(kichert)		
Me [v]		Kannst du auch Türkisch?	Oh ja.		
[Kommentar]					einige Sekunden

3.

KG2[16]

	22	23	24	25
J [v]				Im
An [v]	Wir haben auch an der hier Schule Slowakisch gelernt.			
Mi [v]	sagen.		Ja.	
Vi [v]			Hm.	

Auch die Lehrerin beschreibt Bereiche und Situationen, in denen verschiedene Sprachen in den Unterricht miteinbezogen werden:

Ja sie begrüßen sich auf mehreren Sprachen, genau, das war von Anfang an. Dann hab ich so ein Guten-Morgen-Lied, wo auch immer so, das geht so „Guten Morgen, guten Morgen sagt der Himmel zu dir, mein Blau schenk ich dir“ oder so. Und bei jeder Strophe wird's in einer anderen Sprache „Guten Morgen!“ gesagt. Also das haben wir-naja jetzt schon länger nicht mehr. Das ist ein eher einfaches Lied, aber in der ersten/zweiten Klasse schon oft gesungen. Ja, wir singen immer wieder. Zu Weihnachten haben wir auch in Lied, das in mehreren Sprachen ist, oder zum Schulschluss, das hat die Lisa dann auch gemacht, so ein Medley von Liedern, ich glaub auf 7 verschiedenen Sprachen. Und das fordern sie auch immer wieder ein, dass wir das singen. Das ist schon- In Musik ist es fix. In Mathematik, wie gesagt, grad beim Zählen und bei diesen Sachen, Dinge benennen, ja, da kommt das immer wieder vor. (IL1 362-372)

Die hier besprochenen Äußerungen zeugen von erfahrenen SprachenlernerInnen, mit denen wir es hier zu tun haben. In den dargestellten Aussagen lässt sich ein Bewusstsein über verschiedene Bereiche, die zum Sprachlernen dazugehören, ausmachen: thematisiert werden emotionale und identitäre Komponenten des Sprachlernens, die Unterscheidung unterschiedlicher Erwerbskontexte, Progression und Selbsteinschätzung in Sprachlernprozessen, Sprachlernstrategien,

die Wahrnehmung der Umgebung als Sprachlernmöglichkeit, als auch Sprachlernwünsche.

6.5 Beschreibung von Sprachverhalten und -anwendung

In diesem letzten Punkt steht im Mittelpunkt, inwiefern Kinder Mehrsprachigkeit in Bezug auf ihr Sprachverhalten und ihre -anwendung beschreiben: also ob und wie sich Kinder über spezifisch mehrsprachige Vorgänge und Verhaltensweisen äußern.

Der Bub beschreibt im folgenden Absatz Sprachverwechslungen die er erlebt:

KG1[148]

	...	330
J [v]	hast du dir dabei was gedacht warum du das gerade dort eingezeichnet hast?	
Al [v]		Ja äh weil

KG1[149]

	...	
Al [v]	ich in meinem Kopf immer Serbisch habe, Serbisch, Serbisch, Serbisch. Und dann	

KG1[150]

	...	331
J [v]	Und was noch? Deutsch? In den	
Al [v]	verwechsle ich manchmal mit Serbisch und Deutsch.	

Das hier von diesem Bub beschriebene Phänomen, Sprachen zu verwechseln, fällt unter den, der Sprachkontaktforschung zuzuordnenden Terminus *Interferenz* unter dem "Vorgänge und Ergebnisse jeglicher Form von Kontakt zwischen verschiedenen Sprachen" (Bußmann: 1983: 216) zu verstehen sind. An einer anderen Stelle beschreibt der Bub intentional getätigten Sprachwechsel, den er von seinen Eltern kennt:

KG1[119]

	289	290
Mu [v]	Jetzt muss ich nur mehr den Vogel anmalen.	
Al [v]		Italienisch streiten sich
Lu [v]	Hortlehrerin.	

KG1[120]

	..	291	292
J [v]	Ja sicher.		
Al [v]	meine Eltern. Kann ich das schreiben? Oder, oder sie wollen was verbergen.		

Linguistisch entspricht diese Art des Sprachwechsels dem Begriff *Codeswitching*, was ein "Wechsel zwischen verschiedenen Sprachvarietäten bei bilingualen bzw. multilingualen Sprechern je nach Erfordernissen der Kommunikationssituation" (Bußmann 1990: 151), hier also ein bewusster Einsatz von Mehrsprachigkeitskompetenzen bedeutet.

In einem anderen Beispiel von Sprachverhaltensbeschreibung erwähnen Kinder „gemischt“ als eine ihrer sprachlichen Praxen:

KG3[57]

	..	148	149	150
Se [v]	Muttersprachenunterricht. Zu Hause reden wir immer Türkisch.			
Ni [v]	Ich rede gemischt			
[v]	Pause			

KG3[58]

	..	151
On [v]	Ich rede auch gemischt. Türkisch und	
Ni [v]	mit meiner Mutter. Rumänisch und Deutsch.	

KG3[59]

	..	152	153	154	155
J [v]					
Se [v]					
On [v]	Deutsch.				
[v]					

Durch die in diesem Kapitel erläuterten Beschreibungen der Kinder zu Sprachverhalten und -anwendung, lässt sich eine Zuordnung zu wissenschaftlichen Beschreibungen zum Konzeptbegriff *Translanguaging* (vgl. Kapitel 2.3) feststellen: nicht die voneinander unabhängigen Einzelsprachkompetenzen stehen im Zentrum der Beschreibungen, vielmehr beschreiben die Kinder beschreiben das Zusammenspiel und die Integration unterschiedlicher Sprachen und Codes, die in der Anwendung des Sprechens zustandekommen.

6.6 Sprachenvergleich und Sprachdifferenzbewusstsein

In allen Gesprächen stellen die Kinder Sprachenvergleiche an, die Sprachdifferenzbewusstsein voraussetzen. Mit Sprachdifferenzbewusstsein ist in der Literatur die Wahrnehmung und weiterführend die Benennung unterschiedlicher Varietätenbündel gemeint. Darunter fällt auch die Wahrnehmung von regionalen Varianten der Standardsprache (vgl. Kapitel 3.2).

Im Zusammenhang mit innersprachlichen Varietäten, findet sich beispielsweise diese Stelle, an welcher ein Mädchen das „Österreichische“ folgendermaßen beschreibt:

KG4[166]

274

Me [v] Österreichisch ist irgendwie so "Wia geahs? Mechts a-" Irgendwie so,

KG4[167]

..

Me [v] keine Ahnung. So halt, komisch! Ich finde diese Sprache urkomisch!

Das Mädchen äußert hier Eindrücke innersprachlicher Differenzerfahrung auf phonetischer Ebene: es benennt die erfahrene Variante des Deutschen „Österreichisch“ und ahmt die Aussprache nach. Zuletzt klassifiziert es das „Österreichische“ als „urkomisch“. Das Mädchen hat sprachliche Unterschiede nicht nur wahrgenommen, sondern mit „urkomisch“ in einem weiteren Schritt bereits bewertet.

Andere Äußerungen zeigen, dass Kinder neben wahrgenommener Sprachdifferenzen, genauso Sprachähnlichkeiten ableiten können. So spricht in diesem Beispiel ein Kind mögliche Vorteile von Sprachähnlichkeiten im Hinblick auf das Sprachlernen an:

KG2[22]

41

42 43

An [v] Ja.
Mi [v] Das ist gleich so wie auf Serbisch. Slowakisch. Deswegen ist es leicht für uns zu
Vi [v]

KG2[23]

..	44	45
J [v]	Geht nicht auf? Aso... der war ein bissl fester zu.	
An [v]	Wieso geht der nicht auf?	
Mi [v]	zählen.	
[v]	<i>Stift geht nicht auf.</i>	

Das Kind benennt hier einerseits zwei unterschiedliche Varietätenbündel, die beide der slawischen Sprachfamilie zuzordnen sind. Gleichzeitig weiß das Kind hier ganz klar um zumindest eine Ähnlichkeit von Slowakisch und Serbisch, nämlich die Zahlen, Bescheid. Weiters leitet das Kind davon ab: dadurch dass es Serbisch schon von klein auf kann, ist es „leicht“ für es auf Slowakisch zu zählen.

Im folgenden Ausschnitt spricht ein anderes Kind derselben Gruppe über den Vorteil von Sprachähnlichkeiten im Hinblick auf erleichtertes Verstehen:

KG2[56]

..	128	129
J [v]	Ja sicher.	
An [v]	Ehrlich gesagt ist Bosnisch,	
Vi [v]	auf einer anderen Sprache was lesen kann?	

KG2[57]

..	
An [v]	Serbisch und Kroatisch ganz gleich. Wenn man eine Sprache kann versteht man das

KG2[58]

..	130	131
An [v]	andere.	
Mi [v]	So... Französisch, dann kenn ich noch... warte, was	
[v]	<i>längere Pause (Gemurmel über Farben)</i>	

In der Aussage spiegelt sich außerdem die soziopolitische Sprachensituation des Bosnischen, Kroatischen und Serbischen wieder: Kroatisch und Serbisch wurden lange Zeit als eine Sprache mit einer westlichen Variante (lateinisch geschriebenes Kroatisch mit Zentrum in Zagreb) und einer östlichen (kyrillisch geschriebenes Serbisch mit Zentrum in Belgrad), gesehen (vgl. Ilic 2007: 3). Bis zum Jugoslawienkrieg galt Serbokroatisch als die offizielle gemeinsame Sprache der jugoslawischen Teilrepubliken Serbien, Montenegro, Bosnien-Herzegowina und Kroatien. Nach dem Krieg wurde sprachpolitisch die Unterscheidung der

jeweiligen Nationalsprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch durchgesetzt (vgl. Rehder 2002: 461). In Österreich werden Kinder, die Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch als Muttersprache bei der Schuleinschreibung angeben, in einem gemeinsamen Muttersprachenunterricht zusammengefasst und nicht in drei separaten Sprachkursen unterrichtet. Das Mädchen im obigen Ausschnitt weiß um die unterscheidenden Sprachbezeichnungen Bescheid, äußert aber, dass es sich „ehrlich gesagt“, um die „gleiche“ handelt. Die Phrase „ehrlich gesagt“ ist ein Hinweis auf die innere Haltung des Sprechenden zu einem gewissen Sachverhalt (vgl. Stoltenberg 2009: 249ff). Hier impliziert die Phrase eine widersprüchliche Positionierung des Mädchens, zu vorgehenden Bestrebungen die Sprachen streng voneinander getrennt zu sehen. Seine Position argumentiert das Kind mit der Tatsache, als Sprecherin von offiziell nur einer dieser drei Sprachen, die anderen aber genauso verstehen zu können.

Eine andere Art Sprachvergleich, das von Sprachdifferenzwissen zeugt, sind Aussagen zu unterschiedlichen Schriftsystemen, wie etwa im folgenden Ausschnitt:

KG3[70]

..		186
On [v]		
Ni [v]	Koreanisch klingt irgendwie wie Türkisch. Aber nur die einzigen Wörter.	

KG3[71]

..		187
On [v]	Buchstaben...	
Ni [v]	Sie haben in ein Buchstabe ein Wort irgendwie. Ich hab mir mal ein	

KG3[72]

..	
Ni [v]	Buch zu Taekwando ausgeborgt. Ich: "Meister wie soll ich das bitte lesen?", "Na

KG3[73]

..	
Ni [v]	normal", "Aber Meister ich kann nicht Koreanisch lesen." (lacht) Ich habe versucht,

KG3[74]

..		188
On [v]	Ich lese mal Koreanisch ein Buch.	
Ni [v]	aber das ist wie bei Hieroglyphen.	

Was der Bub in diesem Ausschnitt beschreibt, sind seine Erfahrungen mit dem koreanischen Schriftsystem, dem er in seinem Taekwondo-Kurs begegnet ist. Bei

seiner Schilderung vergleicht er das koreanische Schriftsystem mit anderen ihm bekannten Schriftsystemen. Um zu verstehen worauf der Bub hinaus will, bedarf es einem Exkurs in unterschiedliche Schriftsysteme sowie im speziellen auf die Schriftverwendung in Korea: Schriftsysteme basieren entweder auf Wort- bzw. Morphemeinheiten (logografisch) oder auf Silben und Phonemen (phonografisch). Daraus ergeben sich die drei grundlegende Schriftsysteme: Alphabetschriften, Silbenschriften und logographische Schriftsysteme, je nachdem welches "das kleinste Element des Sprachsystems ist, das sie graphisch repräsentieren: das Phonem, die Silbe oder das Wort." (Dürscheid 2006: 68). Das bekannteste, bestehende logographische Schriftsystem ist das chinesische, welches auf Ein-Zeichen-pro-Wort basiert. Andere in der Geschichte bestandenen logographiebasierenden Schriftsysteme sind die sumerische Keilschrift, die Maya-Glyphen und die ägyptischen Hieroglyphen (vgl. Peters 2012: 13). Die offizielle Schrift Nordkoreas ist das phonographisch basierende Hangul, welches ab dem 14. Jahrhundert in einem langwierigen Prozess, der bis ins 20. Jahrhundert andauerte, die chinesischen Schriftzeichen ablöste. In Südkorea existieren die chinesischen Schriftzeichen teilweise noch immer, so auch in der traditionell koreanischen Kampfsportart Taekwondo (vgl. Dürscheid 2006: 88f).

Die Koreanische Schrift, auf die der Bub anspielt, ist also nicht Hangul, die offizielle (phonographisch basierende) Schrift Nordkoreas, sondern Hanja, die chinesischen Schriftzeichen, die vor der Einführung von Hangul für das Koreanische verwendet wurden und die in der koreanischen Kampfsportart Taekwondo immer noch verwendet werden.

Mit „Sie haben in ein Buchstabe ein Wort irgendwie“ beschreibt der Bub also den Charakter logographischer Schriften, die ein Wort mittels nur eines Zeichens darstellen können. Der Grund warum er Koreanisch nicht lesen kann, ist nicht etwa die fremde Sprache, sondern vielmehr die Andersartigkeit des Schriftsystems im Vergleich zur Alphabetschrift: „Ich hab es versucht, aber das ist wie bei Hieroglyphen.“.

Ein anderes Beispiel spielt sich im orthographischen Bereich ab und zeigt, dass Kinder auch hier über Sprachdifferenzen Bescheid wissen:

KG3[85]

	209	210	211
Sa [v]	Und das war Deutsch.		Türkisch. Wie schreibt
On [v]	Deutsch...		
Ni [v]		Schreibt man das so? Deutsch?	

KG3[86]

	212	213	214	215
Se [v]	Ganz normal.	Eigentlich kein sch. Anders.		
Sa [v]	man Türkisch?	Danke.		Bei mir ist auch

[87]

		216
Se [v]		Aber bei Deutsch
Sa [v]	Serbisch anders: so ein Z und oben so ein W. Bei euch ist drunter ge?	

[88]

	217	218
Se [v]	ist Türkisch so geschrieben.	Insgesamt kannst du auch
Sa [v]	Wart ich schreib Türkisch.	

Die Kinder unterhalten sich über verschiedene Schreibweisen. Die Fragen „Schreibt man das so?“, „Wie schreibt man Türkisch?“ und die Antwort „Normal.“ implizieren das über die Literalisierung gewonnene Wissen über mögliche korrekte Schreibweisen – es zeigt sich hier also eine Art Rechtschreibungsbewusstsein. Das darauffolgende Gespräch zeugt von der bilingualen Literalisierung, die diese Kinder durchlaufen haben: Die Kinder kommen auf unterschiedliche Schreibweisen von gleichen oder ähnlichen Lauten zu sprechen. Im Deutschen wird der Laut /tʃ/ graphisch mit <tsch> realisiert. Auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch würde dieser Laut graphisch mit <č> realisiert werden. Das „Z und oben so ein w“ <Ž ž> ist die graphische Darstellung für den Laut /ʒ/. Mit „Bei euch ist drunter, ge?“ spielt das Mädchen in diesem Dialog auf das türkische Graphem <ş> für /ʃ/, im Deutschen mit <sch> geschrieben, an. Zuletzt merkt das türkischsprechende Mädchen aus diesem Ausschnitt aber sehr bestimmt an: „Auf Deutsch ist Türkisch so geschrieben.“

In Kapitel 5.2 und 6.1 wurde beschrieben, dass es pädagogische Praxis der beteiligten Lehrerinnen ist, die Sprachen der Kinder in dieser Klasse stark miteinzubeziehen. So beschreibt die Klassenlehrerin, wie diese Herangehensweise

des immer wieder Einbringens der Erstsprachen der Kinder, Sprachvergleiche anregt:

Und die Kinder fragen dann selber einander: „Wie heißt das jetzt in deiner Sprache?“ und kommen drauf, dass Tee, dass das „Cay“ in vielen Sprachen vorkommt. (IL1 161-162)

Ein weiteres wichtiges Thema in punkto Sprachvergleich und Sprachdifferenzen schneidet die Begleitlehrerin an, die im Zeitraum der Erhebung als Sprachförderlehrerin mit Teilen der Klasse tätig war. Sie sieht Differenzen unterschiedlicher Sprachsysteme als einen wesentlichen Ausgangspunkt von Sprachförderung:

Und einer meiner Ansätze war der, dass ich versucht hab die türkische Sprache zu erlernen und habe da sehr viel an Erkenntnissen gewonnen, weil ich gesehen hab, dass allein schon aufgrund der Unterschiede zwischen diesen beiden Sprachen das Deutschlernen für türkische Kinder schwieriger ist als für andere. (IL2 10-13)

In ihrem Sprachförderkonzept baut sie daher auf sprachvergleichende Grammatikarbeit.

Die Klassenlehrerin kritisiert, dass vielen LehrerInnen ein für die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern notwendiges Maß an Sprachdifferenzbewusstsein und an Wissen über Einzelsprachen fehlt, was in ihren Augen für eine sinnvolle (Sprach-)förderung der Kinder, unabdingbar ist:

„Das ist halt- gebildet müsste jeder sein oder- wenns KollegInnen gibt die jahrelang in solchen Klassen arbeiten und nicht einmal vom Schriftbild her unterscheiden können: Ist das jetzt Türkisch oder ist das jetzt Serbisch-Kroatisch? Da denk ich mir: soviel Interesse muss man haben, oder so versiert muss man sein, wenn man in dem Bereich arbeitet, dass man sowas kann. Oder ein paar Wörter kann oder ein bissl was. Oder von der Sprachstruktur was versteht, ja. Dass man eben weiß, wo sind diese Interferenzfehler usw. ja. Sollte eigentlich selbstverständlich sein.“ (IL1 480-487)

Dieser letzte thematische Absatz „Sprachdifferenzbewusstsein und Sprachenvergleiche“ zeigt, dass Kinder unterschiedliche Sprach- und Schriftsysteme durch klare Differenzierung und durch Vergleiche in Bezug zueinander setzen. Die Aussagen der Kinder und dazu ergänzend, die der Lehrerinnen zeigen, dass

Sprachenvergleich wesentlicher Bestandteil der Unterrichtspraxis in dieser Klasse ist.

6.7 Zusammenfassung der Analyse

Die Analyse der Kindergespräche zeigt ein sehr buntes und facettenreiches Bild von Sprache(n) und Sprachbewusstheit. Ein kurzer Überblick soll an dieser Stelle die wesentlichsten Untersuchungsergebnisse, die sich jeweils auf unterschiedlichste Ebenen von Sprache beziehen, zusammenfassen:

1. Für die Beteiligten dieser Untersuchung gehört Sprachenvielfalt zum Schul- und Lebensalltag. Als solche wird sie von den Beteiligten grundlegend positiv wahrgenommen und gefördert.
2. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der untersuchten Klasse steht nichts desto trotz unter dem Einfluss gängig praktizierter, monolingualer Sprachideologien.
3. Die Kinder sind sich ob existierender Prestiges und Statusrealitäten ihrer Sprachen und Communities bewusst.
4. Die untersuchten Beteiligten sind sich über verschiedene Aspekte von Sprachlernprozessen (z.B. warum, wo und wie Sprache(n) gelernt werden) bewusst.
5. Sprachverhalten und -anwendung werden u.a.a. im Sinne eines Translanguaging-Konzepts beschrieben.
6. Die Unterscheidung und der Vergleich von Sprachsystemen wird als Lern- und Lehrstrategie beschrieben.

Ich möchte den Analyseteil mit einem Zitat schließen, das die erhobene Vielfalt an Wahrnehmungen und Wissen von und über Sprachlichkeit zum Ausdruck bringt:

„language is not simply a means of expression or communication; rather, it is a practice that constructs, and is constructed by, the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories, and their possibilities for the future.“ (Norton/Toohey 2004: 1)

7. Résumé und Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit sollten Aspekte und Wege aufgezeigt werden, wie die Sprachenvielfalt von SchülerInnen und damit zusammenhängende Kompetenzen, die unter den Begriff *Sprachbewusstheit* fallen, im Unterrichtsalltag miteinbezogen werden können. Die wesentlichste Grundannahme dieser Arbeit bestand dabei in der Auffassung, Kinder mit anderen Herkunftssprachen nicht allein als (Deutsch-)Lernende, sondern auch als SprachspezialistInnen wahrzunehmen. Diese Arbeit möchte also defizitorientierten Haltungen gegenüber Sprachelernenden den Rücken zukehren und den Fokus auf mit Mehrsprachigkeit einhergehende Kompetenzen richten, um, wie es in der Pädagogik gern genannt wird, SchülerInnen dort abholen zu können, wo sie sind.

Im ersten Teil der Arbeit erörtere ich dafür den facettenreichen Begriff der Mehrsprachigkeit, der den Ausgangspunkt dieser Arbeit darstellt. Niemand würde mehr die faktische Mehrsprachigkeit an Wiener Schulen abstreiten, dennoch war es mir ein Anliegen, die Studie über Sprachenvielfalt an Wiener Volksschulen von Brizic/Hufnagl (2011) in diesem Kontext einfließen zu lassen, da sie aufgrund der differenzierten Erhebung, bereits Eindrücke in die Vielseitigkeit des Begriffs Mehrsprachigkeit gibt. Unter Mehrsprachigkeit ist nicht das Zusammenaddieren verschiedener Einzelsprachen, die erworben oder gelernt werden zu verstehen. Mehrsprachigkeit entsteht aufgrund individueller (Sprach-)Biographien und gesellschaftlicher Dynamiken, und unterliegt dem Einfluss von Sprachideologien. Subsumierend für diese Aspekte steht der Begriff Sprachrepertoire, der alle sprachlichen Mittel eines Individuums in ihrer kommunikativen Anwendung meint. Dieses Sprachrepertoire lässt sich im Kontext von Schule, in der Wissen und Kompetenzen der SchülerInnen (weiter-)entwickelt werden sollen, mit der, jedem sprechenden Menschen zugrundeliegenden Fähigkeit, der Sprachbewusstheit in Verbindung bringen. Sprachbewusstheit zeigt sich bei SprecherInnen in jeglichen Äußerungen, Beschreibungen, Reflexionen und Bewertungen, die sich auf verschiedene Aspekte von Sprache beziehen. Im Zentrum dieser Arbeit standen sprachbewusste Äußerungen auf soziolinguistischer und sprachbiographischer Ebene. Annäherungen an methodische und didaktische Realisierungsmöglichkeiten

von Sprachbewusstheit finden sich im Language Awareness-Ansatz, der neben Wissen über (Einzel-)Sprachstrukturen, auch das Infragestellen vorherrschender Sprachideologien, also Thematisierung von u.a. Spracheinstellungen und –bewertungen, in einen Sprach(en)unterricht miteinbezieht. In der Literatur wird Language Awareness anhand fünf miteinander verbundenen Ebenen, der affektiven, der performativen, der kognitiven, der soziokulturellen und der politischen, näher beschrieben.

Um pädagogische Handlungsmöglichkeiten aufzeigen zu können, analysierte ich also Kindergespräche, die im Rahmen einer Erhebung mittels Sprachenporträts in einer vierten Volksschulklasse entstanden sind, hinlänglich sprachbewusster Äußerungen. Dazu ergänzend wurden Interviews mit zwei Lehrerinnen geführt, die mit den untersuchten SchülerInnen gearbeitet haben und jahrelange Erfahrungen im Umgang mit mehrsprachigen SchülerInnen haben. Zum Einsatz kamen dafür ethnographische, inhalts- sowie konversationsanalytische Methoden. Essentiell für diese Untersuchung war – wie ich feststellen konnte – die grundlegend positive Haltung der Lehrerinnen gegenüber ihrer sprachlich heterogenen SchülerInnenschaft. Die Kinder reagierten bereitwillig auf meine Aufgabenstellung, ihr Sprachrepertoire in einer Körpersilhouette einzuzeichnen und diese näher zu erläutern. So konnte diese Fülle an Datenmaterial entstehen.

An dieser Stelle möchte ich nun zusammenfassend auf die wesentlichen Ergebnisse der Kindergespräche eingehen und ihre Relevanz für die Unterrichtspraxis, hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen des Language Awareness-Ansatzes vorbringen. Die Untersuchung zeigte, dass sich die Kinder selbst größtenteils als vielsprachig verstehen, und dies unabhängig von Beherrschungsgrad und Spracherwerbs- oder -lernkontexten. Dieses Ergebnis lässt sich in der affektiven Dimension von Language Awareness einordnen, die auf Freude an Sprachen, Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und auf eine positive Einstellung zu Sprachenvielfalt abzielt. Eng damit verbunden ist eine soziokulturelle Ebene von (Sprachen-)Unterricht, die die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, unabhängig vom ökonomischen Wert oder Prestige der jeweiligen Sprachen umfasst. Offenheit und Interesse für Sprachen können entstehen, indem die

bestehende Sprachenvielfalt in der Klasse als Ressource kontinuierlich und auf vielfältige Art und Weise wahrgenommen und gefördert wird. Dies kann z.B. wie in dieser Klasse, durch die Miteinbeziehung mehrsprachiger Rituale, mehrsprachiger Materialien, mehrsprachiger Kinderbücher in der Klassenbibliothek, und mehrsprachigen Begriffssammlungen während des Unterrichts, geschehen. Dabei sind die einzelnen Kinder als SprachspezialistInnen und deren Sprachenrepertoire als bereichernd für die ganze Klasse anzuerkennen.

Bei näheren Erläuterungen über ihr Sprachrepertoire ließ sich feststellen, dass Kinder bereits ziemlich klare Einordnungen und Bewertungen ihrer Sprachen und Sprechgemeinschaften vornehmen, die den gesellschaftlichen und politischen Status und/oder Prestige von Varietäten und deren SprecherInnen widerspiegeln. Erstaunlich war dabei, das festzustellende Bewusstsein über den gesellschaftlichen Status der eigenen (auch innersprachlichen) Varietäten. In einem Language-Awareness-Ansatz sind diese Themen in der politischen Dimension des Ansatzes, sowie im Critical-Language-Awareness-Ansatz verortet. Für den Unterricht ließe sich daraus ableiten, dass bereits in der Volksschule Fragen zu Zusammenhängen zwischen Sprache und Macht sowie Fragen zur Entstehung von Sprachpraktiken und -konventionen bearbeitet werden können. Wie dies im Detail geschehen könnte, müsste noch konkret erarbeitet werden. Essentiell erscheint hier aber auf jeden Fall, eine verstärkte Beachtung und Miteinbeziehung mitgebrachter Minderheitensprachen, Dialekten und Soziolekten der Kinder, um überhaupt Themen wie Sprache und Macht im Unterricht bearbeiten zu können.

Weitere Ergebnisse ließen sich bei der Untersuchung von Sprachlernbewusstheit feststellen. Die Kinder erwähnten verschiedenste Bereiche, die wesentliche Bestandteile des Sprachenlernens darstellen: emotionale sowie identitäre Aspekte des Sprachenlernens, die Differenzierung unterschiedlicher Erwerbs- und Lernkontexte, Beschreibung von Lernfortschritten ergänzt mit Selbsteinschätzungen, Beschreibungen von Sprachlernstrategien, die Wahrnehmung der Umgebung als Sprachlernmöglichkeit, sowie Äußerungen zu Sprachlernwünschen. Maßnahmen die diese Sprachlernbewusstheit unterstützen könnten, ist der Einsatz von Sprachenportfolios. Mit diesen lassen sich

Spracherwerb und Sprachenlernen kontinuierlich dokumentieren und reflektieren. In solche Dokumentationen und Reflexionen können auch die von Kindern bei sich selbst und ihrem Umfeld wahrgenommenen mehrsprachigen Vorgänge und Sprachpraktiken (wie Translanguaging) einfließen.

Letztendlich konnte festgestellt werden, dass Kinder Sprachdifferenzen nicht nur wahrnehmen und beschreiben können, und ausgehend davon, in der Lage sind, sprachübergreifende sowie innersprachliche Sprachvergleiche anzustellen. Die stellt eine Sprachlernstrategie dar. Der im Lehrplan verankerte Teilbereich Sprachbetrachtung sieht Vermittlung von Sprachstrukturen in der deutschen Sprache vor. Dieser Teilbereich könnte um sprachübergreifende Systemvergleiche bereichert werden. Genauso sind Sprachkursangebote, die, wie der von der Sprachförderlehrerin initiierte Deutsch-Türkisch-Kurs an dieser Schule, gezielt mit Einzelsprachvergleichen arbeiten, unterstützens- und ausbauenswert.

Sprachbewusstheit entsteht und wächst durch sprachliche Praxis in jeglichen Spracherwerbs- und -lernsituationen. Ich denke, dass durch aktive Förderung dieser grundlegenden Fähigkeit bei Kindern ein besseres Verständnis für politische und gesellschaftliche Vorgänge erreicht, sowie die Entwicklung wesentlicher Sprachhandlungs- und -lernstrategien ermöglicht werden können.

8. Literaturverzeichnis

Andresen, Helga/Funke, Reinhold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Band 1, 438–451.

Berry, Roger (2005): Making the Most of Metalanguage. In: Language Awareness, 14/1, 3-20.

Blommaert, Jan (2006): Language Ideology. In: Brown, Keith (Hrsg.): Encyclopedia of Language & Linguistics, 510-523.

Blommaert, Jan/Dong, Jie (2010): Ethnographic fieldwork: A beginner's guide. Toronto: Multilingual Matters.

Blommaert, Jan/Rampton, Ben (2011): Language and Superdiversity. In: Diversities, 13/2, 1-23.

Verfügbar unter: <http://goo.gl/Q2KhR>

Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2004): ExpertInnen-Interviews: Konzepte, Gesprächsführung, Auswertung. In: Medien Journal, 28/2, 11-26.

Brizic, Katharina/Hufnagl, Lo (2011): Multilingual Cities Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in 3. und 4. Volksschulklassen.

Verfügbar unter: <http://goo.gl/oUfTp>

Brizic, Katharina (2006): Das geheime Leben der Sprachen. Eine unentdeckte migrantische Bildungsressource. In: Kurswechsel, 2/2006, 32-43.

Bru Peral, Karin (2009): Autonomes Lernen mit dem Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) im Fremdsprachenunterricht (Deutsch-Spanisch); und die Lernenden wissen jetzt, was sie beim Lernen tun...? Dissertation, Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.

Busch, Brigitta (2008): Sprachenbiographien als Zugang zum interkulturellen Lernen: Erfahrungen aus einem Workshop mit SchülerInnen in Südafrika. In: Elisabeth Furch/Harald Eichelberger (Hrsg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, 139-149.

Busch, Brigitta (2010): ... und Ihre Sprache? Über die Schwierigkeiten, eine scheinbar einfache Frage zu beantworten. In: Martina Rienzner/Gabriele Slezak (Hrsg.): Sprache und Translation in der Rechtspraxis. Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien Vienna Journal of African Studies, 19/2010, 9-35.

Busch, Brigitta (2011): Schulsprachprofile: Sprachliche Heterogenität sichtbar machen und als Potential nützen. In: Erziehung und Unterricht, 1-2/2011, 49-55.

Bußmann, Hadumod (1983): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Bußmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. (2., völlig neu bearb. Aufl.) Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Cichon, Peter (1998): Sprachbewusstsein und Sprachhandeln. Romands im Umgang mit Deutschschweizern. Wien: Braumüller.

Christ, Herbert (2004): Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Karl-R./Königs, Frank/Krumm, Hans-J. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 30-38.

Christ, Herbert (2009): Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy, 31-49.

Creswell, John W. (2007): Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE Publications, Inc.

De Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen/in Zusammenarbeit mit **Dorner, Andrea** (2010): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMWF, Deutschland), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk, Österreich), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, Schweiz)(Hrsg.): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Maßnahmen und Konsequenzen. Berlin. Berliner Wissenschaft-Verlag. Schulentwicklung Band 40. Verfügbar unter: <http://goo.gl/lcZZv>

De Cillia, Rudolf/Wodak, Ruth (2006): Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik. Innsbruck u.a.: Studien Verlag.

De Korne, Haley (2012): Towards new ideologies and pedagogies of multilingualism: innovations in interdisciplinary language education in Luxembourg. In: Language and Education, 1-22.

Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung (4. Auflage). Buchreihe: Qualitative Sozialforschung, Band 3. Opladen: Leske + Budrich.

Dürscheid, Christa (2006): Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht GmbH.

Donmall, Gillian (1985): Language Awareness. London: Centre for Information on Language Teaching and Research. NCLE Papers and Reports 6. Centre for Information on Language Teaching and Research: London.

Edmondson, William (1997): Sprachlernbewusstheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 26, 88-110.

Eichelberger, Harald (2008): Öffnung der Schule. Verfügbar unter: <http://goo.gl/qdNKq>

Ellis, Nick (2008): Implicit and explicit knowledge about language. In: Cenoz, Jasone/ Hornberger, Nancy H.(Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education, Second Edition, Volume 6: Knowledge about Language. Heidelberg: Springer Science, 119-132.

Fairclough, Norman (1992): Critical Language Awareness. Singapur: Longman Group.

Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag, 25-50.

Gal, Susan (2006): Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe. In: Mar-Molinero Clare/Stevenson Patrick (Hrsg.): Language Ideologies, Policies and Practices: Language and the future of Europe. New York: Macmillan, 13-27.

García, Ofelia (2008): Multilingual language awareness and teacher education. In: Cenoz, Jasone/ Hornberger, H. Nancy (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education, Second Edition, Volume 6: Knowledge about Language. Heidelberg: Springer Science, 385-400.

García, Ofelia (2009): Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: Mohanty, Ajit /Panda, Minati /Phillipson, Robert/Skutnabb-Kangas, Tove (Hrsg.): Social Justice through Multilingual Education. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 140-158.

Gauger, Hans-Martin (1976): Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft. München: Piper.

Gauger, Hans-Martin (1981): Das Spanische – eine leichte Sprache. In: Wolfgang Pöckl (Hrsg.): Europäische Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 70. Geburtstag von Mario Wandruszka. Tübingen: Niemeyer, 225–247.

Gnutzmann, Claus (2004): Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die ‚neue‘ kommunikative Kompetenz? In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen: Narr, 45-54.

Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen: Narr, 55-61.

Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 13/4, 529 - 547.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (1991): Sprachliches Handeln in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, 43, 6-13.

Häcki-Buhofer, Annelies. (1993) Zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellungen zu den Varianten des Deutschen in der Deutschen Schweiz. In: Schweizer Soziolinguistik - Soziolinguistik der Schweiz. Neuchâtel, 179-199.

Hawkins, Eric (1984): Awareness of language: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Hélot, Christine (2007): Awareness raising and multilingualism in primary education. In: Cenoz, Jasone/ Hornberger, Nancy H.(Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education, Second Edition, Volume 6: Knowledge about Language. Heidelberg: Springer Science, 371-384.

Huber-Kriegler, Martina (1994): Mehr als eine Sprache sprechen... Theoretische Grundlagen. In: Gauß, Rainer u.a. (Hrsg.): Interkulturelle Bildung - Lernen kennt keine Grenzen. Wien: Jugend u. Volk Verl.-Ges, Band 1, 117-136.

Hug, Michael (2007): Sprachbewusstsein/Sprachbewusstheit – state of the art. In: Hug, Michael/ Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Schorndorf: Schneider Hohengehren Verlag, 10-31.

Ilić Marković, Gordana (2007): Sprachensteckbrief Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Referat für Migration und Schule. Wien.

James, Carl/Garrett, Peter (1992): Language awareness in the classroom. London: Longman.

Kirschhock, Eva-Maria (2004): Die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im ersten Schuljahr. Dissertation. Universität Erlangen.

Keen, John (1997): Grammar, metalanguage and writing development. In: Teacher Development: An international journal of teachers' professional development, 1:3, 431-445.

Kocianová, Maria (2005): Metasprachliche Fähigkeiten zweisprachiger Kinder Zum Zusammenhang von sprachlicher und metasprachlicher Leistungsfähigkeit und die damit einhergehenden Implikationen für eine adäquate Förderung der Russisch-Deutsch sprechenden Kinder im Grundschulalter. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München.

Kremnitz, Georg (1994): Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Wien: Braumüller.

Kroskrity, Paul (2001): Language ideologies. In A. Duranti (Hrsg): Linguistic anthropology: A reader. Malden: Wiley Blackwell, 496-517.

Krumm, Hans-Jürgen (2004): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen: Narr, 105-112.

Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 233-247.

Krumm, Hans-Jürgen/**Oomen-Welke**, Ingelore (2004): Sprachenvielfalt –eine Chance für den Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, 31, 5-13.

Lenz, Alexandra (2007): Vom Dialekt zur regionalen Umgangssprache – Zur Vielfalt regionaler Sprechweisen. In: Munske, Horst Haider (Hrsg.): Sterben die Dialekte aus? Vorträge am Interdisziplinären Zentrum für Dialektforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Internetdokument: Verfügbar unter: <http://goo.gl/UDgFq>

Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2., korr. und überarb. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 107-117.

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2). Verfügbar unter: <http://goo.gl/rF9Xc>

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlage und Techniken. 9. Auflage. Weinheim&Basel: Beltz Verlag.

Morkötter, Steffi (2004): "Language Awareness" und Mehrsprachigkeit. Frankfurt a. Main: Lang Verlag.

Muhr, Rudolf (1997): Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff "Standardsprache" in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In: Muhr, Rudolf; Schrod, Richard (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa, 75-110. Verfügbar unter: <http://goo.gl/PFJ60>

Nehring, Gerd-Dieter (2002): Albanisch. In: Okuka, Miloš [Hrsg.]: Lexikon der Sprachen des europäischen Ostens. Wieser Verlag. Klagenfurt, 47-65.

Niedrig, Heike (2002): Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt - Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. Tertium Comparationis, 8/1, 1-13.

Norton, Bonney/Toohey, Kalleen (2004): Critical pedagogies and language learning: An introduction. In: Norton, Bonney/Toohey, Kalleen (Hrsg.): Critical pedagogies and language learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Oomen-Welke, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. Deutsch lernen Jg. 25/2, 143-163.

Oomen-Welke, Ingelore (2002): Auf sprachlicher Entdeckungsreise Authentische Beispiele und Lernmaterialien zum LA-Unterricht. In: Informationen zur Deutschdidaktik die 3/2002, 55-63.

Oomen-Welke, Ingelore (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula/ u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. 1, 452-463.

Peters, John Durham (2012): Writing. The International Encyclopedia of Media Studies. Verfügbar unter: <http://goo.gl/z29Pa>

Rafik Trad, Ahmed (2009): Das Sprachgefühl als Ziel der Fremdsprachenbeherrschung. Wege und Methoden. Grundriss eines glottodidaktischen Modells. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej. Verfügbar unter: <http://goo.gl/Kad3i>

Rehder, Peter (2002): Serbokroatisch. In: Okuka, Miloš/ Krenn, Gerald (Hrsg.): Wieser Enzyklopädie des europäischen Ostens. Bd 10: Lexikon der Sprachen des europäischen Ostens. Klagenfurt/Celovec. 461–471.

Rosenthal, Gabriele (2008). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.

Schubert, Peter (2005): Albanische Identitätssuche im Spannungsfeld zwischen nationaler Eigenstaatlichkeit und europäischer Integration. Frankfurt am Main/Wien: Lang Verlag.

Skubsch, Sabine (2002): Kurdische Migration und deutsche (Bildungs-)Politik. Münster: Unrast.

Stoltenburg, Benjamin (2009): Was wir sagen, wenn wir es 'ehrlich' sagen... Äußerungskommentierende Formeln bei Stellungnahmen am Beispiel von 'ehrlich gesagt'. In: Susanne Günthner/Jörg Bücker (Hrsg.): Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 249-282.

Tinkel, A.J.(1985): Methodology related to language awareness work. In: Donmall, G (Hrsg.): Language Awareness. NCLE Papers and Reports, 6, 37-45.

Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies, 30:6, 1024-1054.

Vogl, Susanne (2005): Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten. In: ZA-Information, 57, 28-60.

Internetquellen

Association of Language Awareness

<http://www.languageawareness.org/web.ala/web/about/tout.php>

[Stand: 17.09.12]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

<http://www.bmukk.gv.at/sprachenpolitik> [Stand: 17.09.12]

Eichelberger, Harald (2008): Öffnung der Schule. Initiative neues lernen. Köck Privatstiftung.

http://www.koeck-stiftung.at/downloads/paedagogik/Oeffnung_der_Schule.pdf

[Stand: 05.10.2012]

9. Anhang

9.1 Abstract Deutsch

Die vorliegende Arbeit befasste sich mit *Sprachbewusstheit* mehrsprachiger Kinder im Volksschulalter. Ziel war es, anhand untersuchter Kindergespräche, verschiedene Aspekte individueller Sprachbewusstheit festzumachen um anschließend, in Anlehnung an den bereits existierenden Unterrichtsansatz *Language Awareness*, mögliche Handlungsweisen zur Miteinbeziehung und Weiterentwicklung individueller Sprachbewusstheit in der Volksschule aufzuzeigen. Anhand einer Fallstudie sollte untersucht werden, welche Manifestationen von Sprachbewusstheit und *Language Awareness* sich bei SchülerInnen und Lehrerinnen in Bezug auf ihre mehrsprachige Lebensrealität finden. Im theoretischen Teil der Arbeit wurden dafür grundlegende Aspekte von *Mehrsprachigkeit* diskutiert. Darauf aufbauend folgte eine theoretische Beschreibung des, in dieser Arbeit verwendeten, Begriffs der individuellen Sprachbewusstheit, sowie die Beschreibung des in den 1960er Jahren entstandenen *Language Awareness* Ansatzes. Methodisch kamen ethnographische, inhalts- sowie konversationsanalytische Untersuchungsmethoden zum Einsatz. Im Zentrum der Untersuchung lagen Kindergespräche, die beim Anfertigen von Sprachenporträts entstanden waren, sowie leitfadengestützte Interviews mit zwei Lehrerinnen. Dabei konnten unterschiedliche Dimensionen von Sprachbewusstheit festgestellt werden. Diese stellen eine mögliche Grundlage dafür dar, die durch Sprachenvielfalt entstehende Sprachbewusstheit, verstärkt in den Unterricht miteinzubeziehen, wodurch ein besseres Verständnis für politische und gesellschaftliche Vorgänge entwickelt, sowie der Erwerb wesentlicher Sprachhandlungs- und -lernstrategien gefördert werden können.

9.2 Genehmigung



Julia Wohlgenannt
Rettenbachergasse 76/3
1160 Wien

Ihr Zeichen,	Unser Zeichen/GZ	Sachbearbeiter:	Tel: 52525	Datum
Ihre Nachricht	100.015/0171-kanzl/2012	Dipl. Päd. Elisabeth Kugler	DW: 77125	10.01.2012
vom -----		Elisabeth.Kugler@ssr-wien.gv.at	Fax: 9977125	

Sehr geehrte Frau Wohlgenannt!

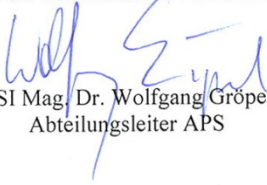
Der Stadtschulrat für Wien erteilt Ihnen die Genehmigung, im Rahmen Ihrer Diplomarbeit eine Erhebung mit dem Arbeitstitel „Erstellung eines Klassensprachprofils einer mehrsprachigen Volksschulklasse in Wien“ an der genannten Wiener Schule, die bis längstens Ende Juni 2012 abgeschlossen sein muss, durchzuführen.

Die Ergebnisse unterliegen der Anonymität und dürfen nur für das Forschungsprojekt Verwendung finden. Außerdem möchte ich Sie daran erinnern, dass das Einvernehmen mit der betroffenen Direktion herzustellen ist und eine Mitarbeit der Lehrer/innen freiwillig sein muss.


Die Bewilligung der Untersuchung ist an die Bedingung geknüpft, dass eine Zusammenfassung der Arbeit dem Stadtschulrat für Wien, mit Anführung obiger Geschäftszahl, zugesendet wird.

Die schriftliche Einverständniserklärung der Eltern der zu untersuchenden Kinder muss vorliegen.

Mit freundlichen Grüßen
Für die Amtsführende Präsidentin


LSI Mag. Dr. Wolfgang Gröpel
Abteilungsleiter APS

Nachrichtlich an:
BSI HR Mag. 


Die **Direktionen** werden gebeten, an den betroffenen Schulen die Mitglieder des Schulforums bzw. die KlassenelternvertreterInnen von der Durchführung der Erhebung zu informieren.

A-1010 Wien, Wipplingerstraße 28; DVR 0064 131; www.ssr-wien.gv.at

9.3 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Julia Johanna Wohlgenannt
Geburtsdaten: 24.06.1987, Innsbruck, Österreich
Wohnort: 1200 Wien

Ausbildung

1993-1997	Volksschule Nord Lienz
1997-2005	Gymnasium Lienz
17.06.2005	Matura
2005	Beginn der Studien Soziologie und Französisch, Uni Wien
2006	Beginn des Studiums Sprachwissenschaft, Uni Wien
2009	Beginn des Studiums für Volksschullehramt, PH Wien

Auslandsaufenthalte zu Studienzwecken

Wintersemester 2010	Erasmus – Sakarya Üniversitesi
---------------------	--------------------------------

Weitere Qualifikationen

Fremdsprachen: Englisch (Schulkenntnisse)
Französisch (Schulkenntnisse)
Türkisch (Grundkenntnisse)

Berufspraxis während des Studiums

2007 – 2008	geringfügige Anstellung im Bundeskanzleramt (Kanzleitätigkeiten)
2009 – 2012	geringfügige Anstellung bei eLisaAcademy / Onlinecampus Virtuelle PH (administrative Tätigkeiten)
2010	Lehrende eines Alphabetisierungskurses „Mama lernt Deutsch“ VHS 15
2012	Anstellung beim Stadtschulrat Wien als Sprachförderlehrerin an einer Wiener Volksschule